Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 9370744
Centre d'intérêt: 917

Shugart Madore, Linda.

L'autonomisation dans le cadre de la formation professionnelle / par Linda Shugart Madore. -- [Hull?] : L. Shugart Madore, 1992.
vi, 171, [3] f. ; 28 cm.

Titre de la couv. Résumé: f. [iv]. "Rapport de stage présenté à l'Université du Québec à Hull comme exigence partielle à la Maîtrise en éducation... dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation extensionné de l'UQAR à l'UQAH". Bibliogr.: f. 152-153.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Hull

Descripteur(s): Formation professionnelle * Apprentissage de l'adulte * Autonomie * Méthode d'apprentissage * Stage * Analyse de besoins * Questionnaire * Education des adultes

Identificateur(s) de nom: Revenu Canada Impôt

Ce stage a été effectué en vue d'un perfectionnement dans le domaine de l'aide à la prise en charge de l'apprentissage par les apprenants adultes ou autonomisation. Il s'est tenu dans le cadre d'un nouvel emploi à Revenu Canada Impôt dans le domaine de la formation professionnelle des adultes. La stagiaire a exploré la nature de l'apprentissage autonome et les compétences requises chez l'enseignant pour favoriser cet apprentissage. Elle a cherché a intégrer cette approche dans sa pratique, constatant la nécessité d'offrir un processus graduel d'autonomisation et la réalité du phénomène de la résistance à ce changement de rôles et des responsabilités que représente l'autonomisation. Elle a découvert qu'il est possible de mettre en oeuvre des stratégies autonomisantes malgré les contraintes du milieu de formation en adaptant les techniques décrites par les auteurs aux besoins de cette réalité particulière. Les principaux questionnaires et grilles qu'elle a utilisés sont reproduits dans les annexes.

Type de document:

9370744

UNIVERSITE DU QUEBEC

RAPPORT DE STAGE

PRESENTE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A HULL

COMME EXIGENCE PARTIELLE

A LA MAITRISE EN EDUCATION (M.ed.)

par

Linda Shugart Madore

L'AUTONOMISATION
DANS LE CADRE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

AOUT 1992

Ce rapport de stage a été réalisé à l'Université du Québec à Hull dans le cadre du programme de maîtrise en éducation extensionné de l'UQAR à l'UQAH

NOTE DE L'AUTEUR

Par souci de simplification, le genre masculin est seul utilisé pour désigner des personnes dans ce texte; il se veut générique et se réfère indistinctement aux personnes des deux sexes sans aucune intention discriminatoire.

REMERCIEMENTS

En explorant le domaine de l'apprentissage autonome, on apprend rapidement que même l'apprenant très indépendant a souvent recours à des personnes-ressources pendant son cheminement. C'est une vérité que j'ai apprise par l'expérience que je viens de vivre pendant le programme de la maîtrise en éducation. Au moment de terminer cette étape enrichissante et marquante de mon développement personnel et professionnel, je tiens donc à remercier les individus qui ont contribué à ma croissance.

Mes professeurs de l'Université du Québec à Hull ont animé des cours qui ont non seulement facilité l'acquisition de nouvelles connaissances, mais aussi stimulé ma soif de poursuivre mes recherches personnelles. Ma tutrice, Gaétane Payeur, par son enthousiasme et sa compétence, m'a encouragée dans mon cheminement d'apprenante. Toutes ces personnes m'ont aussi fourni d'excellentes occasions d'identifier, par l'expérience personnelle, les qualités d'une personne-ressource qui facilite l'autonomisation.

Il m'aurait été impossible de réaliser mon apprentissage sans l'appui considérable de mon milieu de travail. Je voudrais remercier tous mes collègues, qui ont collaboré

avec leur professionalisme habituel à ma recherche. À mon superviseur, Richard Perron, j'ai une dette de reconnaissance particulière pour sa disponibilité, sa rétroaction encourageante, et ses sages conseils. Je voudrais mentionner aussi Carolyn Jakes, qui était mon superviseur au moment de la planification de mon stage et qui en plus de s'occuper alors des détails administratifs nécessaires, m'a assurée du soutien de l'organisation. Merci également à tous les participants qui ont contribué à mon apprentissage, soit par leurs efforts efforts dans la prise en charge de leur apprentissage que j'ai eu le privilège d'observer, soit par leurs commentaires écrits ou oraux.

Finalement, je ne peux pas m'abstenir de remercier de tout mon coeur mon mari, Bertrand Madore, de son appui constant, tant sur le plan affectif que sur le plan pratique.

J'espère pouvoir remettre à mon environnement de travail un peu de ce que j'ai retiré de toutes ces personnes aidantes, grâce au changement qui s'est opéré en moi et que nous appelons "l'apprentissage".

RÉSUMÉ

Mon objectif en m'inscrivant au programme de la maîtrise en éducation était de me perfectionner dans le domaine de l'aide à la prise en charge de l'apprentissage par les apprenants adultes, ou l'autonomisation. Compte tenu de cet objectif de perfectionnement, il était évident que le stage en milieu éducatif faciliterait le cheminement que je souhaitais.

Au terme de mon stage, je peux affirmer maintenant qu'il m'a fourni l'expérience désirée et plus encore. En construisant mon cadre théorique, j'ai pu explorer la nature de l'apprentissage autonome et les compétences pertinentes requises chez l'enseignant. Ce qui était encore plus important pour mon apprentissage, j'ai découvert que j'allais devoir rechercher des moyens pour intégrer cette approche dans ma pratique au sein de la formation professionnelle à Revenu Canada Impôt.

Cette recherche m'a amenée à étudier de façon plus approfondie ce nouveau milieu de travail, et aussi à vivre des expériences en salle de formation pour appliquer de façon concrète et pratique les connaissances théoriques acquises pendant les cours et les lectures.

Cette expérience m'a permis de constater le bien-fondé de plusieurs éléments de mon cadre théorique, tels que la nécessité d'offrir un processus graduel d'autonomisation, et la réalité du phénomène de la résistance à ce changement de rôles et de responsabilités que représente l'autonomisation. J'ai découvert qu'il est possible de mettre en oeuvre des stratégies autonomisantes malgré les contraintes propres au milieu de la formation, par opposition à celui de l'éducation, mais qu'on doit souvent adapter les techniques décrites par les auteurs aux besoins de cette réalité particulière.

La rétroaction positive des apprenants avec qui j'ai travaillé, de mon superviseur en milieu de travail et de ma tutrice confirment ma propre conviction que j'ai atteint le perfectionnement personnel que je visais. Par surcroît, un résultat imprévu de ce cheminement enrichissant est l'ouverture de nouveaux horizons que j'ai le désir d'explorer, afin de continuer à me développer en tant que personne-ressource ouverte et grandissante.

TABLE DES MATIÈRES

Page

REMERCIEMENTS ii

RÉSUMÉ iv

TABLE DES MATIÈRES v

INTRODUCTION 1

1. PROBLÉMATIQUE 3

1.1 Questionnement initial 3
1.2 Type d'intervention 5
1.3 But de la maîtrise et objectifs du stage ... 12

2. DESCRIPTION DU CADRE THÉORIQUE 14

2.1 Recensement des écrits de base 14
2.2 Relevé des écrits complémentaires 23

3. DESCRIPTION DE L'INTERVENTION VÉCUE 32

4. MÉTHODOLOGIE D'INTERVENTION 35

4.1 Exploration du milieu 35
4.2 Interventions 37
4.3 Réflexion critique 43

5. ANALYSE CRITIQUE DE L'INTERVENTION VÉCUE 46

5.1 Facteurs qui ont influencé les activités 46

5.1.1 Facteurs structuraux 46
5.1.2 Facteurs culturels 46
5.1.3 Facteurs personnels 49

5.2 Atteinte des objectifs visés 51

5.2.1 Premier sous-objectif : exploration du milieu 52
5.2.2 Deuxième sous-objectif : perfectionnement de mes compétences .. 75
5.2.3 Conclusion 100

5.3 Évaluation de la qualité des activités 107

5.3.1 Pertinence des activités 107
5.3.2 Efficacité des activités 109
5.3.3 Qualité des activités 109

5.4 Acquis au plan théorique 113

5.4.1 L'apprentissage autonome au CDP 114
5.4.2 La résistance 118
5.4.3 La relation d'aide 124
5.4.4 Les techniques facilitantes 128
5.4.5 L'attitude du formateur 141

CONCLUSION 143

BIBLIOGRAPHIE 152

APPENDICES 154

1. Contrat de stage 154
2. Questionnaire distribué aux collègues 160
3. Questionnaire distribué aux participants ... 164
4. Grilles d'analyse de besoins 168
5. Grille d'observation 171

INTRODUCTION

Au moment de m'inscrire au programme de la maîtrise en éducation, mon but global était de me perfectionner dans l'aide à la prise en charge de l'apprentissage par des apprenants adultes (l'autonomisation). Un stage en milieu de travail était tout indiqué afin de me permettre d'atteindre ce but de perfectionnement. Ma pratique professionnelle se situait à ce moment-là dans le cadre de la formation linguistique, mais un changement d'emploi m'a placée dans le milieu de la formation professionnelle. Cet événement a provoqué un élargissement de l'envergure du stage. J'avais par la suite deux sous-objectifs : premièrement, approfondir la connaissance des caractéristiques et des contraintes de mon nouveau milieu de travail en ce qui concernait l'autonomisation; deuxièmement, et de plus grande importance, perfectionner mes compétences à favoriser l'autonomisation chez mes apprenants.

Pour atteindre le premier sous-objectif, j'ai élaboré et distribué un questionnaire à mes collègues immédiats. Les données recueillies de cette manière ont été clarifiées et complétées par des entrevues avec les répondants. La méthode choisie pour atteindre le deuxième sous-objectif

était l'expérience pratique en salle de formation : la planification et la mise en oeuvre de stratégies visant l'autonomisation, et la rétroaction de la part des apprenants par le moyen d'un questionnaire. J'ai également effectué une réflexion critique à partir d'une étude d'écrits pertinents. Tout au long du stage, j'ai tenu un journal de bord pour accompagner mon cheminement. Cela m'a permis de consigner mon questionnement, ma réflexion et mes sentiments par rapport à mon expérience.

1. PROBLÉMATIQUE

1.1 QUESTIONNEMENT INITIAL

Au moment de prendre la décision de m'inscrire au programme de la maîtrise en éducation, je travaillais depuis plusieurs années au programme de formation linguistique à la Fonction publique du Canada. Au cours de mon emploi, j'avais été sensibilisée aux préceptes de l'andragogie tels que prônés par des auteurs comme Malcolm Knowles. Un des principes qui m'avait beaucoup frappée était la responsabilité de l'apprenant pour son apprentissage, ou la mise en oeuvre de son autonomie.

Mon questionnement avait été stimulé non seulement par mes lectures mais aussi par mon propre vécu. A plusieurs reprises pendant mon expérience d'éducatrice, j'avais été appelée à réagir face à certains apprenants qui s'affirmaient, qui pensaient connaître précisément leurs besoins et la façon dont ils apprenaient le mieux. Leurs réclamations allaient parfois à l'encontre des opinions et des méthodes de leurs enseignants. Par contre, j'avais connu d'autres apprenants qui s'attendaient à ce que l'enseignant prenne toutes les initiatives et toutes les

décisions. D'après mes lectures et ma propre expérience, j'étais arrivée à la conclusion que l'apprenant plus autonome apprenait souvent (mais pas toujours) d'une façon plus efficace. Je m'étais rendu compte également qu'autonome ne veut pas nécessairement dire seul ou sans recours à une personne-ressource, dont le rôle pouvait être d'aider l'apprenant non seulement à atteindre ses objectifs d'apprentissage, mais aussi à les atteindre d'une manière plus efficace ou plus satisfaisante.

Tout en étant attirée vers la position andragogique telle que je la concevais, je me posais encore plusieurs questions à ce sujet. Je me demandais surtout quelles étaient les habiletés exigées de l'enseignant et de l'apprenant dans ce cheminement vers l'autonomie. En d'autres mots, comment est-elle, cette personne-ressource qui aide l'apprenant à un apprentissage de plus en plus autonome?

En vue de répondre à ces questions, et aussi d'acquérir une base théorique et expérientielle plus solide pour ce qui est devenu une carrière dans la formation des adultes, j'ai décidé de m'engager dans un programme d'études. Le programme de la maîtrise en éducation m'a semblé offrir la

possibilité d'approfondir mes connaissances acquises "sur le tas", et en même temps d'élargir mon expérience dans le domaine de l'aide à l'autonomisation des apprenants adultes.

1.2 TYPE D'INTERVENTION

Il était très clair pour moi dès le début du tronc commun que je visais un stage en milieu éducatif pour répondre à mon questionnement. De fait, je m'étais rendu compte que je voulais non seulement "savoir" comment est le formateur autonomisant, mais aussi acquérir des "savoir-faire" et des "savoir-être" dans ce domaine. Le stage, avec son but de perfectionnement d'habiletés dans le cadre d'un milieu de travail, correspondait parfaitement à ce que je recherchais comme moyen de mettre en application l'apprentissage théorique que j'allais faire. Les conditions prévues de soutien par un tuteur de l'université et d'un responsable du milieu de travail me fourniraient un cadre et des moyens d'évaluer mes progrès dans le développement des habiletés choisies.

Pendant la période de la scolarité, j'ai accepté un nouvel emploi à Revenu Canada Impôt, toujours dans le domaine de la formation des adultes. Ce changement a évidemment affecté les détails de l'intervention que je comptais faire au moment du stage. Mon nouveau milieu de travail ne semblait pas du premier coup d'oeil se prêter à l'exercice de l'autonomie chez les apprenants. Aux questions que je me posais déjà, une autre s'est ajoutée : comment vivre une démarche autonomisante dans ce nouveau milieu de travail?

La définition conjoncturelle de ma problématique a évolué suite au changement de milieu d'intervention. Avant de la présenter, il convient de décrire ce nouveau milieu tel que je le percevais au moment de soumettre mon projet de stage, ainsi que son impact sur ma problématique.

A Revenu Canada Impôt, la majorité de la formation professionnelle est dispensée par le Centre de développement professionnel (le CDP). Les cours sont élaborés et enseignés par des experts de contenus, les élaborateurs et les instructeurs du CDP. Ils maîtrisent très bien leurs matières : la vérification fiscale, la Loi de l'Impôt, la gestion, ou les procédures de la cotisation, mais ils ne sont pas des éducateurs professionnels. Par

conséquent, ils ont recours aux services de la division du CDP pour laquelle je travaille, la Division du perfectionnement en éducation (la DPE). Notre mandat principal est donc de donner un appui à la formation donnée par les autres divisions et d'en améliorer la qualité.

Les spécialistes en éducation de notre division interviennent auprès de nos clients en donnant des ateliers ou en agissant à titre de consultants sur des projets d'élaboration. Les domaines visés par nos ateliers de formation sont les techniques d'enseignement aux adultes et l'élaboration de divers genres de cours. Ces ateliers doivent être ré-élaborés de temps en temps pour nous permettre de rencontrer les besoins actuels de nos participants. Nos clients immédiats sont surtout les formateurs du CDP - élaborateurs et instructeurs - et leurs superviseurs. Nos clients plus éloignés sont par conséquent les participants aux cours élaborés ou dispensés par ces clients immédiats.

Je me suis aperçu que dans la réalité vécue dans notre division il y a plusieurs contraintes qui limitent actuellement notre capacité d'aider nos apprenants à

prendre en charge leur apprentissage. Ces contraintes se situent surtout au niveau des ateliers que nous donnons.

Premièrement, nos clients immédiats sont habituellement très axés sur leurs tâches d'élaboration ou d'instruction, et n'ont pas beaucoup de temps pour apprendre à les accomplir. De plus, beaucoup de ces participants ont très peu d'expérience de la formation. Leur vision de la formation est souvent limitée à la transmission d'informations techniques. Par conséquent, ils doivent acquérir beaucoup de connaissances et d'habiletés de base: par exemple, savoir comment structurer un cours, comment se servir d'un rétro-projecteur, ou comment animer une discussion. La sensibilisation au principe de l'autonomie, et l'acquisition des habiletés pertinentes leur semblent souvent un luxe plutôt qu'un besoin immédiat.

Le manque de temps disponible pour nos ateliers constitue une autre contrainte qui limite le cheminement vers l'autonomie de nos apprenants. Ce processus prend parfois beaucoup de temps, et ne peut évidemment pas être précipité, de par sa nature même. La durée habituelle de nos ateliers de trois à cinq jours permet rarement de se pencher explicitement sur les stratégies d'apprentissage ou

le processus de la prise en charge de l'apprentissage, étant donné tous les autres besoins de formation.

Une autre contrainte se trouve dans les critères organisationnels reliés aux objectifs de formation. Ils doivent toujours être formulés d'avance en termes de performance, et viser les besoins associés aux tâches accomplies par les participants, telles qu'identifiées par des analyses de tâches. Par conséquent, nous n'aurions pas la liberté entière pour établir des contrats d'apprentissage individuels avec nos apprenants, même si nous avions le temps pour le faire.

Notre matériel actuel de formation à la DPE ne fournit pas non plus beaucoup d'occasions où les participants peuvent développer leurs stratégies ou leurs habiletés en tant qu'apprenants autonomes. Nos apprenants travaillent sur des tâches et avec le matériel associés à leurs propres contextes et fonctions; nos ateliers permettent donc beaucoup d'individualisation en ce qui concerne l'application des connaissances. Cependant, la plupart de nos cours sont des cours-groupe dirigés par des instructeurs. À l'occasion, nous sommes appelés à travailler avec une ou deux personnes, qui ont parfois déjà

acquis une base de connaissances et d'habiletés; à ce moment-là, nous pouvons plus facilement nous concentrer sur des besoins individuels.

Cette situation me posait évidemment un défi. Premièrement, en ce qui concernait ma propre capacité d'agir comme personne-ressource pour faciliter l'autonomisation des apprenants, je ressentais toujours des lacunes. Depuis le début de mon apprentissage, j'avais acquis des connaissances dans le domaine des stratégies et des habiletés qui favorisent le développement de l'autonomie chez l'apprenant. Par contre, il me fallait des occasions pour mettre en pratique ces connaissances et pour évaluer mon rendement, afin d'en faire des compétences et d'y être à l'aise.

Deuxièmement, la nature de mon milieu de travail rendait mon but plus complexe. Comment assurer une cohérence entre un paradigme andragogique et ma pratique éducative à la DPE? Plus précisément, comment concilier mon désir de favoriser l'autonomie de mes apprenants avec ce qui me semblait être les contraintes de ce milieu?

Ma familiarisation progressive avec mon nouveau milieu de travail et ma prise de conscience au sujet de mes propres besoins d'apprentissage m'ont amenée à définir ainsi ma problématique :

En tant que spécialiste en éducation, je vais intervenir auprès des élaborateurs de cours et des instructeurs du Centre de développement professionnel à Revenu Canada Impôt. En exerçant mes tâches de consultation, d'élaboration et d'instruction, je veux perfectionner mes compétences pour favoriser un cheminement vers l'autonomie de l'apprentissage de ces clients, et ce à l'intérieur des contraintes imposées par mon milieu. Pour voir si les interventions autonomisantes sont possibles à l'intérieur de ces contraintes, je devrai d'abord mieux connaître ce milieu. J'y arriverai en consultant mes collègues au sujet de leurs interventions en ce qui concerne l'autonomisation. Suite à mon stage, je pourrai mieux aider les clients à développer eux aussi ces compétences. Par conséquent, dans plusieurs cas, nos clients plus éloignés, les participants aux cours du CDP, deviendront plus responsables de leur apprentissage et pourront apprendre de façon plus efficace.

1.3 BUT DE LA MAÎTRISE ET OBJECTIFS DU STAGE

Le but global de mon cheminement dans le programme de la maîtrise en éducation était de me perfectionner dans le domaine de l'aide à l'autonomisation dans le cadre de la formation professionnelle. Les cours que j'ai suivis m'ont permis d'acquérir des connaissances de base pour clarifier des concepts reliés à l'autonomie, et de vivre certaines expériences pertinentes en tant qu'apprenante. En vivant l'expérience pratique des interventions éducatives au niveau du stage, je visais les objectifs spécifiques suivants :

1. approfondir la connaissance des caractéristiques, des pratiques et des contraintes de mon milieu de travail, pour permettre un réflexion critique sur la prise en charge de l'apprentissage dans ce milieu;

2. perfectionner mes compétences à favoriser l'autonomisation chez mes apprenants, en élaborant et en donnant la formation.

La réflexion critique qui sous-tendait ces deux objectifs devait porter sur les éléments suivants :

- les possibilités d'exercer et de favoriser la prise en charge de l'apprentissage dans mon milieu de travail;
- la pratique professionnelle de mes collègues en ce qui concerne l'aide à l'autonomisation;
- les auteurs de mon cadre théorique, surtout en ce qui concerne l'application de ce cadre théorique dans le milieu du travail;
- mon propre processus d'apprentissage, en ce qui a trait aux caractéristiques et aux stratégies des personnes-ressources qui auraient facilité mon autonomisation;
- ma propre pratique professionnelle.

2. DESCRIPTION DU CADRE THÉORIQUE

2.1 RECENSEMENT DES ÉCRITS DE BASE

Les auteurs qui ont influencé cette étape de mon apprentissage se divisent en trois catégories. Dans la première catégorie se trouvent ceux qui traitent de l'apprentissage en général; dans la deuxième, ceux qui se concentrent sur l'apprentissage autonome et les habiletés qu'il requiert, chez l'apprenant comme chez l'enseignant. La troisième catégorie renferme les auteurs qui fournissent des suggestions concrètes quant aux techniques d'instruction qui favorisent l'autonomisation. Ma problématique m'a amenée à me familiariser avec les écrits de plusieurs auteurs - pour les fins de ce rapport, je ne mentionnerai que ceux qui me semblent les plus pertinents dans le cadre du stage. J'exposerai les résultats de mes lectures dans les deux prochaines sections. Dans un premier temps, je présenterai le cadre théorique tel qu'il était au début du stage. Ce cadre renferme les écrits de base, représentatifs des ouvrages au sujet de l'apprentissage autonome, qui me fournissaient un point de départ pour mon stage. Ensuite, je résumerai l'apport des lectures complémentaires que j'ai faites pendant le stage

même, car l'intérêt que je portais au sujet de l'autonomisation m'a poussée à continuer mes lectures.

Dans la catégorie des auteurs qui m'ont aidée à établir une base de connaissances dans le domaine général de l'apprentissage, Dembo (1981) m'a apporté une bonne présentation des trois écoles théoriques les plus courantes - les behavioristes, les cognitivistes, et les humanistes. Cette clarification a permis une première analyse de mon milieu de travail, ce qui a provoqué une prise de conscience au sujet des incohérences et des contraintes qui y existent. Le but de mon stage - perfectionner mes compétences à favoriser l'autonomie à l'intérieur de ces contraintes - reposait sur la connaissance de ce milieu, y compris ses fondements théoriques.

Un autre auteur important dans cette catégorie est Paquette, quoique ses écrits ne se limitent pas au domaine de l'éducation. Son livre (1985) fournit des descriptions de six styles d'intervention qui peuvent être présents dans les milieux éducatifs. Puisque j'ai basé une partie de mes activités pendant mon stage sur ma lecture de cet auteur, je résumerai ces styles ici. Des descriptions plus

détaillées se trouvent à la question III du questionnaire à l'appendice 2 de ce rapport.

Paquette analyse le milieu éducatif par le moyen de deux axes qui représentent les contributions du formateur et de l'apprenant au processus de la formation/l'apprentissage. Il utilise des prépositions pour nommer ses six styles d'intervention. Le style qui découle d'une forte contribution des deux intervenants est appelé "avec"; ici les décisions sont prises ensemble. Lorsque le mandat pour la formation est externe aux deux intervenants, et les contributions de tous les deux sont faibles, le style s'appelle "contre". Si l'apprenant a une contribution forte, alors que le formateur a une contribution faible, le style peut être "sous" - les décisions prises par l'apprenant sont exécutées sans modification par le formateur - ou "par" - la réponse du formateur rend l'apprenant responsable du processus. Par contre, si le formateur contribue fortement au processus, avec une faible contribution de la part de l'apprenant, les deux styles possibles sont "sur" - où l'apprenant exécute les décisions du formateur - ou "pour" - où le formateur devient exécuteur principal des activités relatives au processus.

La vision de Paquette a éclairé ma compréhension, non seulement de la pédagogie de mon milieu de travail - elle me paraissait déjà au début du stage surtout refléter le style appelé "sur" par Paquette -, mais aussi de la pédagogie informelle, qu'il qualifie du style "avec". Son appel à la cohérence entre les valeurs et la pratique éducatives pose en d'autres termes le défi de mon stage. Dans l'optique de Paquette, un éducateur doit posséder un style dominant. Il peut utiliser d'autres styles que son style dominant; mais agir de facon cohérente demande qu'il choisisse toutes ses stratégies d'intervention de facon consciente et éclairée, pour atteindre des buts éducatifs. Le premier objectif de mon stage, celui de confirmer l'orientation dominante de mon milieu, était largement inspiré de la lecture de Paquette. De plus, le questionnaire que j'ai élaboré pour m'aider à réaliser cet objectif a été basé en partie sur des chapitres de son livre. Les écrits de cet auteur sont aussi pertinents par rapport au deuxième objectif du stage, celui de me perfectionner à faire des choix appropriés de stratégies d'intervention, et ainsi d'améliorer mes compétences à réaliser ces choix avec efficacité.

Parmi les auteurs qui se sont spécialisés dans le domaine de l'apprentissage autonome, Knowles est probablement le plus connu. Il a beaucoup contribué à la définition du concept de l'apprentissage autonome; par conséquent, ses ouvrages fournissent un contexte et un point de repère important. En particulier, sa représentation de l'autonomie comme un continuum permet d'envisager un cheminement chez l'apprenant, cheminement qui peut être facilité par l'éducateur. Knowles fait mention également (1984) des contraintes dans une situation d'apprentissage qui peuvent rendre ce cheminement inapproprié à ce moment-là; par exemple, les apprenants sans aucune expérience pertinente de la matière à apprendre ne pourront pas assumer une grande part de responsabilité pour l'apprentissage. Par conséquent, dit-il, un modèle "pédagogique", c'est-à-dire, une démarche qui privilégie plus de directivité chez l'instructeur et moins de choix chez les apprenants, peut être plus approprié aux besoins de certains apprenants.

Cependant, l'enseignant peut essayer d'aider ces apprenants à tendre vers une prise en charge de leur apprentissage en incluant des éléments andragogiques dans son approche. En fait, la capacité d'apprendre de façon plus autonome aidera l'apprenant à mieux bénéficier de toute activité

d'apprentissage, même si cette activité se vit à l'intérieur d'un modèle plus "pédagogique". Cette vision m'a beaucoup encouragée, étant donné les contraintes déjà mentionnées qui existent dans mon propre milieu de travail. Je dirais qu'elle m'a stimulée à entreprendre ma recherche de perfectionnement par le moyen de l'expérience pratique du stage.

Un autre auteur m'a inspirée à chercher une voie pour vivre l'andragogie dans un milieu qui tend plutôt vers une démarche plus "pédagogique". Hunt a élaboré un modèle, décrit par Joyce et Weil (1980), qui s'appelle la théorie des systèmes conceptuels (Conceptual Systems Theory). Il affirme que l'enseignant doit adapter son modèle d'instruction au niveau conceptuel de l'apprenant; c'est-à-dire, créer un environnement qui lui fournit le degré de structure dont il a besoin. De plus, l'enseignant peut aider l'apprenant à apprendre à devenir plus souple en ce qui concerne les modèles d'instruction. Comme Knowles, Hunt préconise une croissance vers une plus grande autonomie chez l'apprenant, qui serait facilitée par une certaine variété d'interventions de la part de l'enseignant. Comme Paquette, Hunt présente cette variété dans le cadre d'une série de choix conscients faits par

l'enseignant, éclairés par sa connaissance de son milieu, de ses apprenants, et de ses propres valeurs.

Mes lectures ont fait ressortir très nettement que l'apprenant autonome n'apprend pas nécessairement seul. Au contraire, l'enseignant peut jouer un rôle très important dans son apprentissage, et dans l'atteinte de ses objectifs et dans la prise en charge du processus. Pour jouer ce rôle d'une façon aidante et efficace, l'enseignant doit posséder des habiletés précises. J'ai consulté plusieurs auteurs pour m'aider à définir ces habiletés.

Les écrits de Tough (1967, 1971) ont servi de point de départ pour plusieurs autres recherches. Son traitement détaillé des habiletés démontrées par les apprenants autonomes a apporté une contribution majeure au cadre théorique de mon stage. Ces habiletés peuvent se classer dans quatre grandes catégories:

- la planification,
- la recherche de l'aide,
- l'identification des buts, et
- la réalisation du processus d'apprentissage.

Or, il me semblait que pour faciliter le cheminement vers la maîtrise de ces habiletés, un éducateur doit les posséder aussi. Le travail de Tough m'a donc fourni une proportion considérable de la liste des habiletés que je visais à perfectionner par le moyen du stage.

Tremblay (1986) et Landry (c1986) m'ont aidée à établir ce deuxième volet du cadre théorique du stage en partie parce que leurs volumes contiennent un bon survol des ouvrages principaux dans le domaine de l'apprentissage autonome. De plus, elles font ressortir une autre catégorie de compétences nécessaires à l'éducateur qui veut favoriser le cheminement de ses apprenants vers l'autonomie, le domaine de la relation d'aide. Cette catégorie comprend:

- des qualités personnelles,
- la capacité de clarifier les rôles des participants dans le processus d'apprentissage,et
- la capacité d'aider l'apprenant à comprendre son processus d'apprentissage.

Boud (1988), Ferguson (1981) et Della-Dora (1979) apportent des détails additionnels dans cette deuxième catégorie.

Dans la troisième catégorie d'auteurs - ceux qui parlent des techniques pour réaliser un processus d'autonomisation - se trouvent Wlodkowski (1985), Margolis et Bell(1984), Dufresne-Tassé (1981) et Duval (1982). Ces auteurs suggèrent des techniques et des stratégies d'intervention en ce qui concerne la rétroaction, les activités d'apprentissage individuel ou en sous-groupes, la poursuite de l'apprentissage après un cours, et l'auto-évaluation.

Au terme de ma scolarité, j'avais donc une vision des habiletés que je voulais mettre en pratique et perfectionner. J'ai classé ces habiletés dans trois domaines:

a) les habiletés reliées aux tâches de l'apprenant autonome;
b) les habiletés reliées à la communication;
c) les habiletés reliées aux relations interpersonnelles.

Les habiletés du premier domaine sont celles identifiées par Knowles et Tough. J'ai voulu perfectionner ces habiletés en portant une attention spéciale à mon propre processus d'apprentissage pendant tout le programme de la

maîtrise. J'ai visé le perfectionnement d'un éventail des autres habiletés en mettant en pratique les techniques d'intervention proposées par les auteurs du cadre théorique.

2.2 RELEVÉ D'ÉCRITS COMPLÉMENTAIRES

Le cadre théorique du stage a été enrichi par les lectures que j'ai continué à faire pendant l'expérience pratique du stage. Les ouvrages que j'ai trouvés influents pendant cette période font partie de la deuxième catégorie définie ci-dessus, c'est-à-dire, des écrits qui m'ont permis d'approfondir ma compréhension de l'apprentissage autonome et des habiletés - chez l'éducateur comme chez l'apprenant - qui facilitent l'autonomie. Ces lectures ont très bien complété le cadre théorique que j'avais déjà établi au point de départ du stage.

La lecture d'un article par Serre (1978), tout en confirmant des concepts au sujet de la nature de l'apprentissage autonome que j'avais relevés chez d'autres auteurs, a souligné deux aspects en particulier. Premièrement, il y a un lien très important entre le vécu

de l'apprenant autonome et sa volonté de s'impliquer dans l'apprentissage : c'est une interrogation suscitée par son expérience qui provoque la recherche de nouvelles connaissances, et c'est l'intégration réussie de ses apprentissages dans son vécu qui développe le désir de continuer à apprendre. Deuxièmement, l'apprenant autonome considère ses pairs comme des ressources importantes, souvent encore plus précieuses que les spécialistes.

Tandis que Serre décrit l'apprentissage d'adultes qui manifestent déjà de l'autonomie dans leur apprentissage, plusieurs des associés de Knowles (1984) soulignent le besoin chez les apprenants de faire une transition graduelle vers la prise en charge de l'apprentissage, surtout si leur expérience antérieure a été dans un cadre où l'apprentissage était dirigé par l'enseignant. Ce besoin peut causer une résistance aux efforts du facilitateur qui tente d'encourager un cheminement vers l'autonomie. Cet ouvrage confirme l'importance d'informer les apprenants de la raison-d'être de l'approche autonomisante et d'aider les apprenants à acquérir des habiletés requises dans le domaine de l'apprentissage - on doit apprendre à apprendre. Il est clair que l'autonomie

dans l'apprentissage est moins un point que l'on atteint qu'un cheminement que l'on vit.

Ces deux thèmes se retrouvent aussi chez Cheren (dans Smith, 1983), qui affirme en plus que prendre en charge tous les aspects d'un projet d'apprentissage n'est pas nécessairement souhaitable pour les apprenants. Comme d'autres auteurs, il dresse une liste des aspects majeurs de l'apprentissage, tels que les contenus, les moyens, l'évaluation, les échéances, etc. Son modèle de gestion de l'apprentissage propose que l'on réponde à deux questions par rapport à chacun de ces aspects: Quel est le degré de contrôle des apprenants dans la prise de décision? Jusqu'à quel point est-ce que d'autres personnes sont impliquées dans la mise en oeuvre de ces décisions? Cheren suggère que la négociation entre les apprenants et l'enseignant aboutira probablement à un partage du contrôle, où l'énergie des apprenants exigée pour la prise de décision est surtout consacrée aux aspects de l'apprentissage qui sont prioritaires pour eux. L'éducateur devra accomplir des tâches de diagnostic en ce qui concerne les habiletés d'apprentissage, de négociation dans un processus de transition graduelle, et de soutien/encouragement. La liste de Cheren des aspects de l'apprentissage sur lesquels

les apprenants pouvaient exercer un degré de contrôle m'a aidée dans la préparation des questionnaires destinés aux participants et à mes collègues. Sa vision du contrôle partagé entre les apprenants et l'enseignant, dans une relation d'aide, a aussi contribué au portrait du formateur que je voulais devenir.

J'ai retrouvé une vision un peu semblable dans les écrits de Brookfield (1985, 1986). Pour lui non plus, la facilitation de l'apprentissage n'équivaut pas à une absence totale de direction de la part du facilitateur. Mais cet auteur va plus loin. Il précise même qu'un des rôles importants de l'éducateur est de stimuler les apprenants à remettre en question leurs paradigmes et de les aider à considérer les alternatives. Si les apprenants sont chargés du contrôle entier du processus d'apprentissage, il se peut qu'ils ne sachent pas, ou n'osent pas, affronter ce défi de l'auto-critique, qui peut les aider à entamer un processus douloureux mais bénéfique. Pour Brookfield donc, l'autonomisation est plus que l'application de certaines techniques pour aider les participants à apprendre à apprendre; c'est la facilitation d'un processus de changement de paradigmes. Ce processus exige une relation collaborative, qui encourage le dialogue

et la critique dans une atmosphère de respect mutuel. Les habiletés reliées à la facilitation et à la relation d'aide sont, par conséquent, essentielles à l'éducateur autonomisant.

Brookfield est un des rares auteurs que j'ai lus qui précise la distinction entre l'éducation et la formation, et l'impact contraignant de cette distinction sur la possibilité de mettre en pratique les principes de l'andragogie en ce qui concerne l'autonomie. Pour lui, cependant, même si le but principal de la formation est de transmettre des habiletés identifiées d'avance, par des moyens prescrits par l'organisation, il est souhaitable d'encourager l'autonomie. Il faut sensibiliser les participants aux normes et aux politiques qui sous-tendent la matière à apprendre, et les amener à concevoir ces normes et politiques comme relatives au contexte, à imaginer des alternatives et à agir pour innover là où le changement est désirable. Le formateur doit donc aider les participants à prendre conscience de leur potentiel et de leur capacité de se développer, préparer les apprenants à apprendre en clarifiant les rôles de tous les participants au processus, tout en tenant compte des attentes de

l'organisation et des critères économiques comme les contraintes de temps.

Chené (1983) a également ajouté des détails à ma compréhension de l'apprentissage autonome. Elle affirme que le concept de l'autonomie totale est une illusion, et qu'il y a toujours des paradoxes dans son application. Premièrement, quand l'éducateur essaie de guider l'apprenant vers l'autonomie, il exerce une influence directe sur l'apprenant, qui n'aurait peut-être pas pris cette initiative de lui-même. Deuxièmement, il existe des normes dans tout apprentissage, que ce soit les limites institutionnelles ou la matière à apprendre qui dicte certains contenus et séquences à l'apprentissage. Même dans un contexte d'apprentissage qui se veut autonome, il y a des normes pour évaluer l'acquisition non seulement des habiletés relatives à la matière que l'on doit apprendre mais aussi des habiletés d'apprentissage. Par conséquent, il importe de clarifier la relation éducateur -apprenant, comme les conditions et les limites de l'autonomie que l'on propose à nos apprenants. Cette explication m'a encouragée à planifier dans mes interventions comment présenter aux participants l'approche que j'allais prendre.

Pour résumer le cadre théorique de mon intervention par le moyen du stage, je décrirai le type idéal du formateur autonomisant auquel j'aspirais, m'appuyant sur les connaissances que j'ai acquises pendant mes lectures.

Premièrement, ce formateur possède une bonne connaissance de son milieu, de son potentiel comme de ses contraintes. Cette familiarité lui permet de déterminer son propre style d'intervention, fondée sur ses propres valeurs et sur les besoins du milieu. Il est donc capable de prendre des décisions pour assurer une intervention cohérente et appropriée. Ces décisions se prennent tant dans la planification et l'élaboration de la formation que lors de la mise en oeuvre.

Deuxièmement, le formateur autonomisant maîtrise des habiletés importantes qui lui permettent de faciliter la prise en charge de l'apprentissage par les apprenants. Il est lui-même capable d'accomplir les tâches nécessaires à l'apprentissage autonome - les tâches de planification, d'identification de buts, d'identification de moyens et de personnes-ressources, et d'auto-évaluation. Il est donc en mesure d'aider les participants à acquérir ces habiletés. De plus, il peut communiquer de façon efficace avec les

apprenants pour clarifier son approche et leurs rôles respectifs, pour donner la rétroaction en ce qui concerne le processus d'apprentissage, et pour soutenir et encourager. Il établit une relation d'aide et d'interdépendance dans le groupe d'apprentissage, où il est clair que non seulement les participants mais aussi le facilitateur apprend, et que les participants sont des personnes-ressources les uns pour les autres.

Troisièmement, ces habiletés ne se limitent pas à une application savante de techniques, bien que la maîtrise de techniques autonomisantes efficaces soit nécessaire. Au contraire, l'approche autonomisante que je voulais adopter découle naturellement d'une attitude, une volonté sincère de laisser une place appropriée à la prise en charge par les apprenants de leur propre apprentissage. Cette approche exige donc non seulement des savoirs et des savoirs-faire, mais aussi des savoirs-être. Le formateur modèle a besoin de jugement, afin de tenir compte de tous les facteurs dans une situation de formation, qu'il s'agisse des contraintes organisationnelles ou des besoins individuels de ses participants. Il doit aussi témoigner de la compréhension des manifestations de résistance

auxquelles il peut être confronté, et être prêt à ajuster sa démarche s'il le juge nécessaire.

3. DESCRIPTION DE L'INTERVENTION VÉCUE

La période du stage a duré du début janvier jusqu'à la fin juin 1991, c'est-à-dire, six mois. J'avais choisi cette durée pour m'assurer d'un nombre d'heures d'intervention suffisant.

Pendant cette période j'ai vécu neuf interventions distinctes, dont sept comme formateur pour des groupes, une où j'étais co-formateur et en plus devais jouer un rôle de soutien-conseil ("coach") pour deux équipes de deux participants, et une où j'ai fait de la consultation individuelle auprès d'une apprenante. En tout, j'ai eu un contact avec 41 apprenants. Les sept interventions en tant que formateur responsable d'un atelier ont fait un total de 132 heures; la consultation individuelle a duré à peu près quatre heures. Pour ce qui est de l'intervention en tant que co-formateur, j'ai décidé d'avance de ne pas la compter parmi mes heures de stage, parce que je ne pouvais ni imposer mes objectifs de stage sur mes co-formateurs, ni présenter un style d'intervention totalement différent des leurs. Par contre, j'ai considéré que les activités de soutien-conseil pouvaient très bien figurer parmi les interventions dans le cadre du stage. Ces activités ont

occupé une proportion considérable des 60 heures de l'atelier. Le nombre d'heures d'intervention a donc largement dépassé l'exigence de 90 heures.

La division du CDP pour laquelle je travaille est une division de service aux autres divisions, dans le sens que nous donnons les ateliers et les services de consultation qui sont demandés par nos clients, et si possible aux moments où ils sont demandés. Or, les délais entre ces demandes de service et les échéances demandées sont souvent très courts. Cette réalité de mon milieu de travail m'a empêchée au moment de présenter mon projet de stage de savoir exactement quelles interventions je serais appelée à faire pendant la période du stage.

Cependant, l'éventail des projets auxquels j'ai été affectée s'est avéré très satisfaisant. J'ai pu travailler avec cinq ateliers différents, dont un que j'ai donné trois fois. Par conséquent, j'ai pu essayer des stratégies d'autonomisation dans des cadres variés; mais j'ai également eu la possibilité de mettre en pratique certaines stratégies plus d'une fois dans des situations très semblables pour perfectionner mes habiletés. Les

principaux sujets de mes interventions ont été les suivants:

- l'élaboration de cours dirigés par des formateurs;
- les techniques de présentation orale;
- l'élaboration de cours de formation assistée par ordinateur;
- l'élaboration de cours de formation par la méthode d'auto-apprentissage assisté;
- la formation en cours d'emploi à l'intention des superviseurs;
- la formulation des objectifs de rendement pour les cours.

4. MÉTHODOLOGIE D'INTERVENTION

Mon stage comprenait trois volets qui se sont déroulés de façon simultanée. Pour faciliter la compréhension, je décrirai la méthodologie de chaque volet séparément.

4.1 EXPLORATION DU MILIEU

Pour le premier volet du stage, j'ai commencé par élaborer, en anglais et en français, un questionnaire qui visait à découvrir les styles d'intervention de mes collègues et les stratégies d'autonomisation qu'ils utilisaient, le cas échéant. Je me suis inspirée d'un outil fourni dans l'ouvrage de Paquette (1985) lors de l'élaboration de ce questionnaire, parce que les six styles décrits dans ce livre et la liste des stratégies d'intervention que Paquette propose comme piste d'analyse me semblaient offrir des choix intéressants et réalistes compte tenu du milieu dans lequel je travaille. Après avoir révisé le questionnaire suite à la rétroaction de ma tutrice, je l'ai distribué à mes cinq collègues avec une note de service qui leur expliquait mes intentions à son sujet et la démarche

que je voulais suivre. Le questionnaire se trouve à l'appendice 2 de ce rapport.

En recevant les réponses, je les ai analysées pour identifier les styles d'intervention privilégiés par les répondants et les domaines où ils offraient des choix à leurs participants. Le processus de l'analyse des réponses au questionnaire est décrit d'une manière plus détaillée à la section 5.2.1 de ce rapport. Cette analyse devait se compléter par une autre démarche, celle des entrevues structurées avec les répondants, puisque Paquette lui-même précise que l'outil qui m'avait servi de base pour une partie du questionnaire devait déclencher la réflexion plutôt que permettre une association définitive entre chacune des stratégies et un des styles d'intervention.

J'ai donc planifié la structure des entrevues que je comptais faire auprès de mes collègues. Ensuite, j'ai rencontré chaque répondant individuellement pour lui faire part des résultats de mon analyse de ses réponses, et pour poser des questions supplémentaires. Ces questions portaient surtout sur leurs façons d'offrir des choix et sur les autres stratégies utilisées pour faciliter la prise en charge de l'apprentissage par les participants. J'ai

pris des notes pendant ces discussions pour compléter les données recueillies par le moyen du questionnaire. L'étape finale a été l'analyse de l'ensemble des questionnaires et des notes d'entrevue pour les fins de ce rapport. Les résultats de cette analyse sont présentés à la section 5.2.1 de ce document.

4.2 INTERVENTIONS

Le volet principal du stage a consisté en des expériences avec les apprenants tel que mentionné précédemment. Pour chacune des interventions j'ai entrepris la démarche suivante :

1. J'ai pris contact avec chaque participant, dans la mesure du possible, au téléphone ou en personne, pour donner des informations au sujet de l'atelier et également pour m'informer au sujet de son expérience et de ses attentes. Dans les cas où les participants ne pouvaient pas formuler des besoins au moment de ces conversations, je leur demandais d'y réfléchir en vue d'une analyse des besoins au début de l'atelier. J'ai aussi fait un effort pour contacter les superviseurs

des participants, qui sont nos clients immédiats, pour les questionner au sujet des besoins organisationnels en ce qui concernait le sujet de l'atelier.

2. J'ai élaboré une grille d'analyse des besoins basée sur les contenus prévus de l'atelier pour me permettre de cerner les besoins et les intérêts individuels des participants. Je distribuais cette grille au début de chaque atelier, en expliquant son but, et je m'y suis référée tout au long de l'atelier. Chaque fois que j'abordais un sujet pour lequel un ou des participants avaient indiqué "aucun besoin", je leur rappelais cette indication et leur proposais des activités alternatives, en leur laissant le loisir de participer à l'activité de leur choix. Des échantillons de ces grilles se trouvent à l'appendice 4 de ce document.

3. Pendant ma préparation personnelle pour l'animation de l'atelier, j'ai dressé une liste des habiletés que je voulais développer ou perfectionner pendant l'intervention. Ces habiletés étaient tirées de celles que j'avais relevées pendant mes lectures, des discussions avec mes collègues, mon superviseur ou ma tutrice, et ma réflexion pendant ma scolarité. Je

choisissais en général cinq ou six habiletés, en tenant compte de mon auto-évaluation de mes propres besoins et des caractéristiques de la situation d'apprentissage que j'abordais. Comme caractéristiques de la situation d'apprentissage, j'entends par exemple l'expérience des apprenants par rapport au sujet de l'atelier, les objectifs de l'atelier, et les projets de travail auxquels les participants étaient affectés. Il est évident que les informations recueillies lors de mes conversations avec les participants et leurs superviseurs étaient d'une grande utilité pendant cette étape de la planification.

À partir des habiletés choisies, j'ai identifié des stratégies qui me permettraient d'exercer ces habiletés. Par exemple, pour l'atelier "Élaboration de cours", j'ai choisi de travailler entre autres l'habileté d'aider les apprenants à auto-évaluer et leur travail (c'est-à-dire, les résultats de leur apprentissage) et leur processus d'apprentissage. En cherchant comment mettre en pratique cette habileté, j'ai identifié les cinq stratégies suivantes :

a. présenter aux participants un instrument destiné aux superviseurs des élaborateurs pour leur permettre de réviser le matériel de cours préparé par leurs employés (cet instrument s'appelle le Guide de révision de l'élaboration ou le GRÉ); expliquer pendant cette présentation que cet instrument peut leur servir d'outil pour réviser leurs propres travaux et donc pour devenir plus indépendants dans le processus d'apprendre à faire de l'élaboration;

b. suggérer que le participants se servent du GRÉ pour évaluer leurs produits avant de me les montrer, chaque fois pendant l'atelier où ils travaillaient sur leurs projets d'élaboration;

c. commencer l'étape de la rétroaction en demandant au participant son auto-évaluation, et, dans la mesure du possible, le guider par des questions à évaluer son propre travail plutôt que de donner mon opinion directement;

d. recommander au début de l'atelier qu'ils soient attentifs à ce qui les aide à apprendre, pour les

aider à apprendre plus facilement pendant l'atelier et à continuer à apprendre de façon plus indépendante après l'atelier;

e. demander de temps en temps pendant l'atelier (par exemple, lors des conclusions de leçon) ce qui les a aidés à apprendre.

Je notais toute cette planification, avec des détails pertinents au sujet des circonstances de l'intervention que je planifiais, dans mon journal de bord.

4. Pendant l'atelier, j'ai réalisé ma planification dans la mesure du possible. Je me suis rapidement rendu compte que je devais aussi être souple quant à cette réalisation, étant donné nos contraintes de temps. Tout au long de l'intervention, je notais dans mon journal de bord les événements significatifs en ce qui concernait la mise en pratique des stratégies : ce que j'avais fait ou pas fait, les réactions des participants, mon auto-évaluation par rapport au développement des habiletés choisies, et mon propre processus d'apprentissage. J'y ai inscrit aussi mon

questionnement et l'évolution de mes attitudes et de mes sentiments en ce qui concerne la facilitation de l'autonomisation.

5. À la fin de l'intervention, j'ai distribué le questionnaire que j'avais élaboré pour évaluer l'impact de ma démarche sur l'autonomie des apprenants. Ce questionnaire se trouve à l'appendioe 3 de ce rapport. Il est à noter que cette étape est la seule que je n'ai pas pu réaliser pour toutes les interventions, à cause des contraintes de temps. Les résultats de l'analyse des réponses au questionnaire se trouvent dans la section 5.1.3 de ce rapport.

6. Après l'atelier, j'ai noté dans mon journal de bord mon auto-évaluation de l'utilisation de chaque stratégie prévue au moment de la planification, et mes apprentissages suite à l'intervention et à la lecture des questionnaires des participants. Même dans les cas où je n'ai pas pu distribuer le questionnaire que j'avais élaboré, je recueillais souvent des informations intéressantes par rapport à mon objectif de stage à partir du questionnaire du CDP. Cette

réflexion me donnait souvent un point de départ pour l'intervention suivante.

En plus de ces étapes répétées pour chaque intervention, ce volet du stage a compris des rencontres occasionnelles avec mon superviseur en milieu du travail et avec ma tutrice. Les discussions lors de ces rencontres m'ont été utiles pour éclairer ou approfondir ma réflexion. Chacune de ces personnes-ressources m'a aussi observée et m'a fait part de ses observations en se servant d'une grille d'observation que j'avais élaborée. Cette grille se trouve à l'appendice 5 de ce document. La rétroaction des personnes-ressources m'a fourni un point de repère plus objectif que ma propre auto-évaluation et m'a donc permis de confirmer ou d'ajuster mes perceptions au sujet du développement des habiletés visées.

4.3 RÉFLEXION CRITIQUE

Le troisième volet du stage, qui m'a aidée à atteindre les deux sous-objectifs de mon stage, comporte ma réflexion systématique au sujet de mes expériences avec les apprenants, telle que décrite ci-dessus, au sujet des

commentaires de mes collègues lors des entrevues, et au sujet de mes propres expériences d'apprentissage. Par exemple, j'ai dressé un compte-rendu de mes expériences avec les différentes personnes-ressources que j'ai rencontrées pendant mon cheminement, pour en tirer des conclusions au sujet des caractéristiques facilitantes et nuisibles à l'autonomisation.

Comme je l'ai déjà mentionné, le journal de bord m'a servi d'outil pour consigner et aussi pour stimuler cette réflexion. Je m'en suis servi également pour noter certaines idées pertinentes à mon stage qui m'ont marquée lors des lectures que j'ai continué à faire pendant la période du stage. En planifiant mes interventions, je faisais un retour sur mes notes pour m'aider à choisir des habiletés ou des stratégies. Il était convenu avec mon superviseur en milieu de travail qu'il ferait une lecture périodique de mon journal de bord, ce qui nous a fourni des sujets de discussion et l'a aidé à me donner une rétroaction relative à mon questionnement. La réflexion et les apprentissages découlant de ces discussions ont été à leur tour notés dans mon journal de bord.

L'étape finale de ce volet du stage est, dans un sens, ce rapport de stage lui-même, en particulier l'élément de l'analyse critique de l'intervention. L'auto-évaluation vis-à-vis les objectifs de mon stage aurait été impossible sans l'apport de mon journal de bord, où je relate tout le vécu du stage.

5. ANALYSE CRITIQUE DE L'INTERVENTION VÉCUE

5.1 FACTEURS QUI ONT INFLUENCÉ LES ACTIVITÉS

5.1.1 Facteurs structuraux

La structure de mon stage a été influencée surtout par la nature de mes objectifs. Par le fait même d'en avoir deux, je devais prévoir des activités séparées pour la collecte de données par les moyens du questionnaire et des entrevues, et d'autres pour l'expérience pratique en salle de formation.

5.1.2 Facteurs culturels

Sous cette rubrique, j'inclus les facteurs reliés à la "culture" organisationnelle. Le premier et le plus influent de ces facteurs est le fait que je travaille dans un milieu de formation et non d'éducation proprement dite. Par conséquent, les objectifs d'apprentissage de nos ateliers sont fixés d'avance en fonction des tâches que les participants doivent accomplir; de plus, le temps disponible pour l'apprentissage est très limité, par

opposition avec le milieu scolaire ou universitaire. Ces contraintes à l'intérieur desquelles se déroulait mon stage avaient évidemment un impact. C'est en les pressentant que j'ai voulu inclure le premier de mes sous-objectifs, c'est-à-dire l'exploration de mon milieu de travail. De plus, en ce qui concerne l'expérience pratique du stage, les habiletés que je pouvais envisager de développer et les stratégies que je pouvais réaliser en salle de formation devaient être en fonction de ces contraintes.

Un autre facteur culturel est le rôle important que nous donnons dans nos ateliers à l'application pratique des principes enseignés; cette application se fait par le moyen du travail individuel sur les vrais projets d'élaboration ou d'instruction auxquels les participants sont affectés. Cette pratique se prêtait à mes fins de stage puisqu'elle permet en principe aux participants de choisir sur quels aspects de leur apprentissage ils veulent travailler. Cependant, en réalité il y avait des occasions où les participants avaient reçu la directive de leurs superviseurs de travailler sur des projets d'élaboration qui ne leur donnaient pas beaucoup d'occasions de choisir ni de mettre en application les principes importants de la

matière à apprendre. De tels cas ont imposé d'autres contraintes sur l'expérience que j'ai vécue.

À l'intérieur de ma propre division, un facteur qui a affecté la façon dont le stage s'est déroulé est notre mandat de division de service aux autres divisions du CDP. Notre volonté de rester souples et ouverts aux demandes de nos clients a comme résultat que nous devons souvent répondre dans de très brefs délais. Par conséquent, la planification précise que j'ai faite pour chaque intervention a été effectuée au fur et à mesure que j'étais affectée à des projets de formation au lieu d'être établie au début du stage. Dans le fond, cette réalité n'était pas négative. Au contraire, elle m'encourageait à évoluer dans mon apprentissage, car en planifiant chaque intervention, je faisais un retour sur les événements de l'intervention précédente.

Le dernier facteur culturel qui me semble important est la relation d'équipe entre les membres de la division. Nous avons l'habitude de nous parler de nos projets de travail et de nos intérêts, et nous partageons un degré de professionalisme qui m'a été très précieux. Mes collègues ont participé sans aucune exception et de façon très

collaborative au processus d'enquête que je leur proposais, y compris un collègue qui venait de quitter le ministère. De plus, mon superviseur m'a soutenue tout au long du stage, malgré ses nombreuses tâches. Il est évident que cet appui du milieu a non seulement contribué aux données que j'ai pu accumuler, mais a aussi augmenté ma motivation et mon courage.

5.1.3 Facteurs personnels

Le facteur personnel le plus marquant en ce qui concerne mon stage est sans aucun doute mon changement d'emploi en juillet 1989, c'est-à-dire, plusieurs mois après une première présentation du projet de stage à la fin du tronc commun du programme de la maîtrise. Ce changement de milieu de travail a provoqué la mise en question de mon objectif de stage, ce qui a entraîné à son tour l'établissement de l'objectif d'explorer ce nouveau milieu. Si j'étais restée dans le milieu de la formation linguistique, que je connaissais si bien, je n'aurais pas eu à explorer ce milieu par les moyens du questionnaire et des entrevues. D'un autre côté, j'y aurais tout probablement eu à affronter moins de contraintes par

rapport à l'autonomisation, à cause de la nature de la formation que nous y faisions. Il est certain, en tout cas, que certaines des activités du stage auraient été différentes.

Par contre, l'expérience que j'avais acquise dans les deux milieux avant le début du stage constitue un autre facteur personnel qui a influencé mes activités. Je possédais déjà des connaissances et des habiletés de base en ce qui concerne l'apprentissage des adultes, elles m'ont servi de point de départ. Je n'étais pas obligée par exemple de renforcer mes habiletés à utiliser la méthode des questions. De plus, cette expérience a donné lieu à mon questionnement, elle a contribué à augmenter ma confiance et elle a stimulé ma motivation et mon intérêt au sujet de l'apprentissage autonome.

5.2 ATTEINTE DES OBJECTIFS VISÉS

Grâce aux activités que j'ai entreprises pendant le programme de la maîtrise en éducation, que ce soit les cours suivis ou le stage en milieu éducatif, j'estime que j'ai pu atteindre mon objectif global, c'est-à-dire, me perfectionner dans le domaine de l'aide à l'autonomisation dans le cadre de la formation professionnelle.

Le lecteur se rappellera que cet objectif global renferme deux sous-objectifs. Le premier était celui d'approfondir ma connaissance des pratiques et des contraintes de mon milieu de travail en ce qui concernait la facilitation de l'apprentissage autonome. Le deuxième était de perfectionner mes propres compétences à favoriser l'autonomisation chez mes apprenants. Je crois que les apprentissages que j'ai faits au cours de mon cheminement confirment l'atteinte de ces objectifs également. J'évaluerai la réalisation de chacun de ces sous-objectifs séparément.

5.2.1 Premier sous-objectif : exploration du milieu

Pour atteindre le premier sous-objectif, j'ai analysé les réponses au questionnaire inspiré de Paquette (1985) que j'avais distribué à mes collègues ainsi que les notes prises lors des discussions avec eux. Ces analyses ont confirmé les impressions que j'avais lors de la soumission du projet de stage en ce qui concerne mon milieu de travail. Mes collègues aussi ressentent des contraintes qui militent contre la prise en charge de l'apprentissage chez nos apprenants. Cependant, ils ont suggéré certains moyens de favoriser l'autonomisation à l'intérieur de ces contraintes. Les résultats spécifiques de ce volet du stage, et les conclusions que j'en ai tirées, sont rapportés ci-dessous.

Analyse des questionnaires

Pour faciliter la compréhension des résultats de mon analyse, je décrirai l'approche que j'ai entreprise. Je rappelle au lecteur que les six styles d'intervention décrits par Paquette qui forment la base du questionnaire sont présentés à la section 2.1 de ce rapport.

Mon questionnaire - qui se trouve à l'appendice 2 de ce rapport - comprenait trois questions, dont la première et la troisième étaient largement inspirées par ma lecture de Paquette. La première question demandait aux répondants de choisir entre 75 stratégies d'intervention, tirées d'une liste proposée par Paquette, celles qu'ils utilisaient en salle de formation. La troisième question présentait des descriptions des six styles d'intervention proposés par Paquette pour demander aux répondants de choisir le style qu'ils favorisaient et celui qu'ils considéraient le style idéal. La deuxième question, qui demandait aux répondants d'indiquer le degré de choix qu'ils laissaient aux participants dans des domaines différents, était basée sur ma propre expérience.

En fournissant sa liste de stratégies d'intervention possibles, Paquette s'abstient de préciser des liens directs entre les stratégies et les styles. Selon lui, l'activité qu'il propose devra provoquer la réflexion; les conclusions tiendront compte du contexte de l'intervention et varieront selon l'interprétation de la signification des verbes utilisés. Je ne pouvais donc pas baser mon analyse des réponses à la première question uniquement sur ma propre interprétation de ces verbes. Cependant, j'ai pu

tirer des conclusions préliminaires en réfléchissant à notre milieu, dans lequel les stratégies représentées par les différents verbes sont utilisées. Pour chaque verbe choisi, je me suis posé les questions suivantes, suggérées par les descriptions dans le livre de Paquette de ses styles d'intervention : Cette activité est-elle initiée par l'apprenant ou par le formateur? Qui contrôle le plus, ou contribue plus à l'interaction entre l'apprenant et le formateur suscitée par cette stratégie? Finalement, j'ai recherché la rétroaction de ma tutrice à mes choix pour ne pas appuyer mes conclusions uniquement sur mes propres interprétations. Il faut noter que certaines des stratégies proposées pouvaient être associées à plus d'un style selon l'interprétation; dans ces cas, j'ai toujours compté chaque choix comme un choix de tous les styles pertinents.

Mon analyse des réponses au questionnaire distribué à mes cinq collègues révèle les informations suivantes.

1. A la question I, où il s'agit de choisir et classer des stratégies d'intervention suggérées par Paquette selon la fréquence d'utilisation, les stratégies choisies étaient associées le plus souvent au style

d'intervention "avec" (38 choix). Des stratégies associées aux styles "pour" et "sur" ont été choisies 31 fois chacun.

2. A la question III (choisir le style d'intervention favorisé dans la pratique et le style idéal, selon des descriptions des six styles), mes collègues ont choisi comme suit:

- style favorisé dans la pratique

sur - trois fois
avec - deux fois
sous - une fois

- style idéal

avec - trois fois
par - deux fois

Un répondant a choisi les deux styles "sur" et "avec" comme ceux qu'il favorisait dans la pratique. Un autre répondant a choisi le style "avec" comme style pratiqué et également comme style idéal.

3. Quatre des cinq répondants à la question I ont choisi des stratégies qui s'associent aux styles "pour", "sur", et "avec" nettement plus souvent que des stratégies associées aux autres styles. De plus, le nombre de stratégies choisies dans chacun de ces trois styles était presqu'égal pour trois de ces collègues (c'est-à-dire, six stratégies dans le style "pour", six dans le style "sur", et sept ou huit dans le style "avec"). Le cinquième répondant a montré une préférence marquée pour des stratégies associées au style "avec" (dix stratégies dans ce style, à comparer avec trois ou quatre dans chacun des autres styles).

4. Deux des répondants ont choisi la description du style "sur" comme celui qu'ils favorisaient dans leur pratique, et le style "avec" comme style idéal. Cependant, d'après les stratégies choisies par ces mêmes répondants, ils pratiquent ces deux styles à un degré presqu'égal.

Un autre répondant a choisi les styles "sous" et "par" comme style pratiqué et style idéal respectivement. Il a pourtant choisi des stratégies dans ces deux

styles nettement moins souvent que dans tous les autres styles.

Le cinquième répondant a choisi le style "avec" comme style favorisé et style idéal. Cependant, il a choisi des stratégies dans les styles "sur" et "pour" presqu'aussi souvent que dans le style "avec".

5. Les stratégies les plus souvent choisies, et les styles auxquels je les ai associées en suivant le processus décrit ci-dessus, étaient les suivantes:

renforcer (cinq choix)	- "sur" et "pour"
adapter (cinq choix)	- "avec" et "pour"
questionner (quatre choix)	- "sur"
écouter (quatre choix)	- "avec", "sous", et "par"
faciliter (quatre choix)	- "avec", "sous", et "par"
stimuler (quatre choix)	- "avec"
demander (trois choix)	- "sur" et "pour"
clarifier (trois choix)	- "sous"
évaluer (trois choix)	- "sur" et "pour"

6. A la question II, où le répondant doit indiquer le degré de choix qu'il laisse aux participants dans neuf

domaines différents, sur une échelle de un - très peu de choix -, à cinq - beaucoup de choix, les réponses étaient assez similaires.

Les domaines où trois ou plus des répondants ont donné une cote de trois ou plus sont ceux-ci:

- méthodes et activités d'apprentissage (trois répondants)
- documents d'aprentissage (trois répondants)
- regroupement des participants (quatre répondants)
- horaire (cinq répondants)

Dans ces quatre domaines, c'était celui des méthodes et activités d'apprentissage qui a reçu les cotes les moins élevées (trois fois trois, à comparer avec trois fois quatre et deux fois trois pour l'horaire, par exemple).

Analyse des entrevues

Pour recueillir plus de détails au sujet des pratiques de mes collègues, ainsi que pour clarifier les données du questionnaire, j'ai entrepris des entrevues avec les répondants. Ces discussions m'ont apporté des informations très utiles, que je regrouperai autour de trois thèmes : les styles d'intervention, les facteurs influençant le degré de choix offert aux apprenants, et des façons d'offrir des choix. Je rapporterai les commentaires des répondants relatifs à chaque thème séparément.

Commentaires : styles d'intervention

Pendant les entrevues, j'ai demandé à mes collègues les raisons de leurs réponses quant au style favorisé dans la pratique et au style idéal. J'ai recueilli leurs commentaires au sujet des différents styles proposés.

Le répondant qui s'était décrit comme favorisant le style "sous" dans sa pratique a justifié cette réponse en disant que dans notre milieu, le formateur donne l'atelier demandé par le client, tel qu'il est demandé. En d'autres mots, les objectifs ne sont pas déterminés par le formateur, mais

par l'élaborateur suite à une analyse des besoins de la population cible. Les participants individuels deviennent "décideurs" en acceptant ces objectifs au moment où ils s'inscrivent à l'atelier et continuent à l'être en participant activement à l'apprentissage. Je trouve son interprétation de ce style intéressante, même si elle ne correspond pas à la mienne; personnellement, je ferais une plus grande distinction entre le participant et le client, qui est pour nous le superviseur du participant. D'après moi, s'inscrire pour un atelier élaboré d'avance ne fait pas du participant individuel un décideur; mais il est vrai que cette situation ne l'empêche pas nécessairement de contribuer fortement à son apprentissage. Je crois qu'un autre mot-clé dans la description de ces styles est le mot "formateur". Ce répondant a interpreté ce mot comme désignant l'instructeur en salle de formation seulement, tandis que les autres (y compris moi-même) y ont vu le formateur-élaborateur aussi.

Les répondants qui ont décrit leurs styles d'intervention comme le style "sur" ont attribué ce choix au milieu de formation au CDP. D'après eux, nos cours sont faits pour favoriser ce style - par exemple, les objectifs sont surtout axés sur l'amélioration des compétences identifiées

par l'analyse de besoins. Un répondant a défendu cette approche en disant que le formateur doit prendre certaines décisions, puisqu'il est payé pour son expertise professionnelle; la formation n'est pas la même chose que l'éducation.

Ces mêmes répondants ont soulevé la possibilité de modérer ce style par un degré de flexibilité à l'intérieur des objectifs prévus, ou en privilégiant les méthodes qui favorisent la participation. De cette façon, les participants s'impliquent plus dans leur apprentissage. Il s'agirait de trouver un certain équilibre entre les styles "sur" et "avec"; par exemple, le formateur pourrait permettre des choix aux participants, mais devrait quand même prendre ses décisions en fonction des raisons données pour leurs choix. "Parce que je ne veux pas" ne serait donc pas une raison valable de s'abstenir d'une activité d'apprentissage, tandis que "Je sais déjà ce contenu-là" serait une raison très légitime.

Un collègue a proposé une autre façon de faciliter les contributions décisionnelles des participants : ce serait de se préoccuper de leurs besoins individuels aux moments ou ces besoins se font sentir, même si on devait ajuster

la séquence de présentation des contenus prévus. En d'autres mots, si le formateur présente des contenus pour répondre à une question posée par un participant au moment où la question se pose plutôt qu'au moment ou il avait prévu de présenter ces contenus, il permet au participant d'influencer la séquence de présentation de la matière, sans avoir sollicité directement un choix de la part du participant.

Pour ce qui est du style "avec", la plupart de mes collègues l'ont vu comme le style idéal, où le formateur et les participants ont une importance égale. Un répondant a identifié deux de nos ateliers comme offrant des possibilités dans notre milieu pour travailler dans ce style jusqu'à un certain point. Ces deux ateliers sont "Techniques de présentation orale" et "Enseignement en salle de formation". Selon mon collègue, ils peuvent se prêter à un certain niveau de prise de décision individuelle parce qu'il s'agit dans ces ateliers, au moins en partie, d'un processus intérieur et individuel qui a un certain impact sur la personnalité de l'apprenant. Cela signifie qu'il y a de la place pour le développement personnel; les objectifs personnels pourraient inclure accroître la confiance, l'estime de soi, la capacité

d'entreprendre quelque chose de nouveau. Les résultats en ce qui concerne ce genre d'objectif ne peuvent évidemment pas être connus d'avance. Il faut préciser, cependant, que ces objectifs personnels doivent quand même se situer à l'intérieur du cadre donné pour l'atelier. Ce cadre, tout en étant assez contraignant, peut laisser de la place pour des objectifs personnels. Par exemple, l'objectif de formation donné de l'atelier "Enseignement en salle de formation" précise que le participant doit inclure cinq questions et se servir de deux aides visuelles dans sa présentation à la fin de l'atelier. Il est évident qu'un apprenant pourrait viser et atteindre un objectif personnel en ce qui concerne l'augmentation de sa confiance devant un groupe en travaillant à l'intérieur de ce cadre.

Un autre répondant a suggéré que ce style est plus facile à vivre dans nos relations de consultation que dans nos ateliers, étant donné la durée de ceux-ci. En tant que consultants, nous pouvons exercer une influence plus directe au début d'un projet et la diminuer progressivement à mesure que l'apprenant prend en charge son apprentissage.

Deux répondants ont signalé par rapport à ce style qu'il peut provoquer une certaine résistance chez les

participants qui ne sont pas habitués à apprendre dans ce genre de relation. Ils ont noté que le formateur devrait respecter le choix des participants qui ne veulent pas prendre de décisions ou qui ont de la difficulté à le faire, tout en essayant de servir de guide pour aider la prise de décision.

Les deux répondants qui ont choisi le style "par" comme le style idéal ont vu le formateur dans ce style comme un catalyseur avec des participants qui investissent un maximum d'énergie. D'après l'un d'eux, c'est le style le moins structuré et le plus exigeant du formateur, qui doit maîtriser et le contenu et le processus et posséder toute la gamme des compétences d'un formateur. Ce style demande également un groupe d'apprenants mature qui acceptera un niveau élevé de responsabilité. Mes collègues ont précisé que cette relation formateur - apprenants doit être choisie par le formateur et le groupe en clarifiant les rôles de chacun. Ils ne voient pas beaucoup de possibilités dans notre milieu pour la mise en pratique de ce style.

Commentaires : facteurs influençant le degré de choix

Nos entrevues ont aussi porté sur le sujet des choix offerts par mes collègues en salle de formation. J'ai demandé quels étaient les facteurs qui influencent le degré de choix qu'ils proposent à leurs participants. Tous ont nommé le facteur temps - le temps disponible pour l'apprentissage des connaissances ou habiletés visées par l'atelier, et le temps disponible pour la préparation nécessaire de la part du formateur. La plupart ont aussi souligné qu'ils se laissent guider par la communication (verbale et non-verbale) des participants; par exemple, des questions au sujet du but d'une activité d'apprentissage peuvent amener le formateur à demander aux participants s'ils veulent faire cette activité.

Voici une liste des autres facteurs cités par les répondants.

1. Facteurs qui tiennent des participants :

   - leur motivation
   - leurs attentes

- leur maturité - définie comme leur capacité d'autonomie, de choisir
- leur expérience vis-à-vis le contenu et dans l'apprentissage
- leurs habiletés pour les tâches d'apprentissage, par exemple, établir des objectifs
- leur état émotif
- leur niveau d'énergie
- leurs personnalités

2. Autres facteurs :

- l'heure de la journée
- l'objectif de l'atelier
- l'importance de l'uniformité de l'instruction
- le niveau d'expérience du formateur
- le gain possible pour les participants (est-ce que le fait de choisir leur apportera quelque chose de significatif?)
- la logique inhérente des contenus (c'est-à-dire que pour certains contenus, le formateur jugera inutile d'offrir un choix par rapport à la séquence de l'apprentissage)

- l'importance du contenu en relation avec le travail des participants
- les conditions environnementales
- les besoins collectifs
- la confiance du formateur face à la résistance suscitée par l'offre des choix
- le désir du formateur d'expérimenter une méthode différente

Commentaires : façons d'offrir des choix

La dernière question que j'ai posée lors des entrevues était celle-ci: "Comment offrir les choix?" Nous avons examiné les façons dont mes collègues proposent des choix dans les différents domaines précisés dans la question II du questionnaire. Leurs réponses étaient les suivantes.

1. Les contenus

Un collègue a expliqué qu'il fait toujours une activité avec les participants pour établir leurs attentes, en utilisant une variété de méthodes et de regroupements des

participants. Il présente cette activité aux participants en disant qu'elle leur permettra d'établir leurs objectifs personnels. Un autre a l'habitude de présenter les contenus prévus de l'atelier avant de demander aux participants de préciser leurs besoins individuels relatifs à ces contenus. Lui aussi explique le but de cette démarche aux participants : elle lui permettra de mettre l'accent sur les aspects qui intéressent les participants et d'ajouter des contenus si nécessaire. Un troisième répondant se sert de contacts téléphoniques avec les participants avant le début de l'atelier pour les sensibiliser au concept des besoins individuels sinon pour préciser au préalable ces besoins. Il précise qu'il s'efforce de rester à l'écoute des besoins qui peuvent surgir pendant l'atelier, étant donné que les participants ne peuvent probablement pas cerner tous leurs besoins personnels au préalable.

2. Les méthodes et activités d'apprentissage

Un collègue définit l'objectif d'une activité prévue dans le plan de leçon et demande aux participants, "Comment pensez-vous qu'on pourrait atteindre cet objectif?" ou bien, "Qu'est-ce qui pourrait vous aider à comprendre

ceci?" Un autre répondant demande parfois au groupe, "Qu'est-ce que vous préférez faire maintenant?" Ce répondant a précisé qu'il n'explique pas habituellement pourquoi il offre un choix, et qu'il est essentiel de donner assez d'informations au sujet des options offertes afin de faciliter le choix. Il a également mentionné qu'il s'agit de choisir une activité qui sera exécutée par le groupe et non de permettre aux participants individuels d'exécuter des activités différentes. Une autre stratégie qui a été utilisée dans un atelier de dix jours est d'inclure une période d'une demi-heure par jour pour l'auto-apprentissage. Pendant cette période, les participants peuvent travailler de façon totalement indépendante, par opposition à l'approche du reste de l'atelier, où le formateur doit être beaucoup plus directif afin de traiter tous les contenus prévus en vue d'atteindre l'objectif de formation.

3. La séquence des contenus

Un commentaire explicite à ce sujet était qu'il nous est seulement possible d'offrir des choix par rapport à la séquence à suivre à l'intérieur d'un bloc de contenus.

L'ampleur des choix est limitée par la logique inhérente des contenus que nous enseignons.

4. Les documents d'apprentissage

Plusieurs stratégies ont été suggérées par mes collègues dans ce domaine, par exemple, une table à part avec des documents facultatifs, la distribution d'une bibliographie, ou la distribution de documents facultatifs accompagnée de commentaires de la part du formateur. Ces commentaires peuvent inclure un résumé du contenu du document ou une explication de la raison pour laquelle il est recommandé. Les répondants utilisent une variété de formulations à cet effet, telles que: "Vous aimeriez peut-être lire ceci", "Ce document vous sera peut-être utile", "Je vous conseille ce document, utilisez-le comme vous voulez", ou "Voulez-vous ce document?"

5. Le regroupement des participants

Dans cette catégorie, la pratique de mes collègues diffère un peu en ce qui concerne la communication avec les participants. Un répondant ne donne pas de critères quand il demande aux participants de se regrouper, mais il

explique ses critères s'il fait le regroupement lui-même. Un autre propose des critères de regroupement, tandis qu'un troisième laisse les participants se regrouper selon leurs goûts naturels, à moins que les circonstances imposent un certain regroupement, par exemple, la nécessité que les participants affectés au même projet travaillent ensemble.

6. L'horaire

Mes collègues ont tous tendance à se plier aux habitudes du groupe en ce qui concerne l'horaire. Il est évidemment nécessaire d'établir un consensus dans les cas où il y a des horaires individuels différents. Un répondant a ajouté qu'il lui arrive de demander au groupe vers la fin de la journée s'ils veulent continuer à travailler ou reprendre le lendemain s'il s'aperçoit que les participants sont fatigués.

7. L'évaluation

Dans ce domaine aussi les possibilités d'offrir des choix sont limitées, puisque nos ateliers prévoient des activités spécifiques pour évaluer l'atteinte des objectifs. Cependant, mes collègues ont suggéré quelques stratégies

pour fournir aux apprenants un peu de souplesse à l'intérieur de ces activités. L'atelier qui se prête le mieux à ces suggestions est "Enseignement en salle de formation", où l'activité d'évaluation consiste à présenter des segments des cours que les participants auront à enseigner. Par exemple, les participants pourraient choisir de demander à leurs superviseurs d'assister à leurs présentations pour donner leur rétroaction, ou choisir sur quels aspects ils veulent faire porter cette rétroaction. Un collègue leur offre le choix de visionner en groupe ou en privé les enregistrements de leurs présentations. Deux autres demandent aux participants de choisir les éléments qu'ils veulent travailler en particulier au moment de l'évaluation, et parfois même de noter ces éléments par écrit. La plupart offre un choix quant à l'ordre des présentations.

Conclusions

En analysant les réponses au questionnaire et aux questions posées lors des entrevues, j'ai remarqué qu'il n'y a pas toujours une correspondance exacte entre les styles que les répondants croient pratiquer d'après les descriptions d'un

côté, et les stratégies qu'ils prétendent utiliser de l'autre. D'après les stratégies choisies, le style "avec" est utilisé plus souvent que ce qui est apparent à mes collègues. Il est évident qu'il est difficile de se connaître.

Une observation cependant s'impose; c'est que les styles pratiqués le plus souvent par mes collègues, tels que révélés par leurs choix de stratégies et de descriptions (c'est-à-dire, les styles "avec", "sur" et "pour"), se situent tous dans le secteur droit du schéma de Claude Paquette. C'est le secteur qui traduit une forte contribution du formateur au processus de la formation. La différence entre ces styles, c'est la force plus ou moins prononcée de la contribution de l'apprenant. J'en conclus que la pratique de mes collègues démontre une certaine variation sur le continuum de la contribution de l'apprenant, en fonction des circonstances présentes au moment de chaque intervention. D'ailleurs, la plupart des répondants eux-mêmes attribuent leur choix du style "sur" aux contraintes de notre milieu de formation et voudraient exercer un style plus collaboratif et moins directif, qui permettrait une plus forte contribution de l'apprenant.

Ceci étant dit, il est clair en examinant les commentaires lors des entrevues qu'il est quand même possible d'incorporer un certain degré de souplesse dans nos ateliers, et de laisser aux apprenants certains choix qui peuvent leur permettre un minimum d'autonomie. Les suggestions offertes par mes collègues correspondent à quelques-unes des stratégies que j'ai utilisées moi-même pendant mon stage pour perfectionner mes compétences dans ce domaine.

Il est intéressant de noter un résultat non planifié de la démarche que j'ai prise pour atteindre mon premier sous-objectif. J'ai l'impression que quelques-uns de mes collègues se sont intéressés au sujet de nos entretiens au point de vouloir porter un regard un peu plus critique sur leur propre pratique. De plus, on m'a demandé de participer à un comité qui vient d'être établi en vue de faciliter le développement professionnel des employés du CDP; la co-présidente du comité, qui a participé à ma recherche, a mentionné que l'expertise que j'ai acquise dans le domaine de l'autonomisation pouvait s'appliquer au champ d'étude de ce comité. Il me semble donc que les activités entreprises pour recueillir des informations au sujet de mon milieu de travail à mes fins personnelles vont

peut-être aussi influencer jusqu'à un certain point ce même milieu. En même temps, cette nouvelle ouverture m'offre une perspective pour continuer mon perfectionnement dans ce domaine.

5.2.2 Deuxième sous-objectif : perfectionnement de mes compétences

Quant au deuxième sous-objectif, celui de me perfectionner dans l'aide à l'autonomisation, je peux dire sans réserve que mes apprentissages les plus significatifs se relient à ce domaine, tel que prévu dans mon projet de stage. Avant de justifier cette affirmation, je voudrais résumer des apprentissages pertinents découlant des cours que j'ai suivis et d'une réflexion au sujet de mon expérience d'apprentissage. Je résumerai ensuite la rétroaction de mes participants, sur laquelle je m'appuie en partie pour constater l'atteinte de ce sous-objectif.

Apprentissages reliés aux cours suivis

Dans mon cheminement vers la maîtrise en éducation, l'étape de la scolarité précède, donc ne fait pas partie de l'étape du stage proprement dite. Cependant, pendant cette première étape j'ai fait des apprentissages qui ont eu un impact sur ce que j'ai vécu dans la deuxième. Il serait donc important de signaler les résultats les plus pertinents. J'en fais la liste par ordre chronologique.

1. Dans un cours sur le changement planifié en éducation, nous avons discuté du phénomène de la résistance au changement, même au changement souhaitable et souhaité. Les connaissances acquises à ce sujet, restées théoriques au moment du cours, m'ont quand même rendu service aux quelques moments pendant mon stage où j'ai senti une certaine résistance à mes efforts de sensibiliser les participants au concept de l'autonomie ou de les encourager à plus prendre en charge leur apprentissage.

   En faisant le lien entre l'expérience que je vivais et les concepts exposés pendant le cours, j'étais encouragée à ne pas abandonner ces efforts. De plus,

je me sentais plus compréhensive envers les apprenants "résistants" en sachant qu'ils éprouvaient des réactions tout à fait normales face à des changements proposés dans les rôles du formateur et des apprenants, surtout que ces changements étaient dans le domaine des valeurs. Par conséquent, je risquais de me heurter à des barrières d'ordre psychologique chez les apprenants - par exemple, l'habitude et le manque de confiance en leurs capacités d'assumer les tâches reliées à la prise en charge de l'apprentissage.

Ce cours m'a également sensibilisée à l'importance de l'écoute, l'empathie et le rapport personnel avec les "utilisateurs" du changement proposé. De plus, j'ai appris que l'agent de changement peut diminuer la résistance en réduisant la part d'inconnu et les sources d'insécurité et en ajustant le mode d'implantation et la nature du changement à la culture ambiante. Ce sont des stratégies qui se sont avérées utiles pendant mon stage. Je crois que j'ai réussi à me rendre compte des moments où les participants n'étaient pas prêts à prendre certaines décisions, et à m'ajuster en conséquence. De plus, j'ai essayé

différentes façons de formuler les explications de la démarche nouvelle que je proposais.

2. A quelques reprises, pendant mes lectures et pendant le cours "Curriculum: théorie et pratique", on a souligné l'idée de l'importance de l'analyse et de la planification dans la pratique éducative. C'est en devenant conscients de nos paradigmes et nos valeurs que nous pouvons planifier comment les intégrer dans notre pratique; c'est en examinant notre pratique, en nous remettant en question, que nous pouvons identifier nos incohérences et décider comment modifier nos stratégies.

Ce thème a été un constant dans mon cheminement. Mon journal de bord m'a permis à la fois de planifier mes stratégies d'intervention en ce qui concerne l'autonomisation, et d'inscrire mon questionnement tout au long de mon stage. Il est certain que l'application de mes apprentissages théoriques au sujet des compétences du formateur autonomisant n'aurait pas été possible sans la planification avant chaque intervention et l'analyse de la réalisation de cette planification.

3. L'approche analytique a refait surface lors du cours "Processus d'apprentissage chez les adultes". Un des travaux que j'ai entrepris pour les fins de ce cours a été l'analyse de mon nouveau milieu de travail en vue de determiner quelle(s) théorie(s) de l'apprentissage y étai(en)t privilégiée(s). Cette analyse m'a amenée à deux prises de conscience importantes par rapport au stage.

Premièrement, je me suis rendu compte que des éléments des trois grands courants théoriques (behavioriste, cognitiviste et humaniste) étaient présents dans mon milieu, et que cette incohérence apparente pouvait être justifiable. C'est à partir de cette première prise de conscience que je me suis efforcée de définir mon propre paradigme en ce qui concerne l'apprentissage, et par conséquent, l'autonomie des apprenants, sans me sentir obligée comme avant de m'inscrire entièrement à une des trois grandes écoles. Au moment du stage, je me sentais donc plus souple, plus libre de découvrir et d'essayer des stratégies qui seraient appropriées au milieu, tout en restant consciente de l'importance d'asseoir mes choix sur des bases théoriques.

Le deuxième résultat de mon travail d'analyse était une sensibilisation aux contraintes réelles et significatives qui devaient limiter l'implantation de mon stage. De cette prise de conscience est née l'intention d'approfondir ma connaissance de ce nouveau milieu de travail afin de vérifier à quel point une démarche autonomisante y était vécue, et de me ressourcer auprès de mes collègues en ce qui a trait aux stratégies possibles. Cette intention sous-tendait le premier volet de mon stage.

4. Tout au long de ma scolarité, j'ai vécu plusieurs situations d'apprentissage autonome. Les paramètres de ces situations variaient entre des travaux à faire individuellement pour les fins d'un cours de groupe, un cours de lectures dirigées, des cours en supervision individuelle, et des étapes à réaliser pour la préparation du projet de stage avec l'aide de ma tutrice. Cette variation m'a exposée à des relations différentes avec des personnes-ressources et aux différentes tâches d'apprentissage que l'apprenant autonome doit exécuter, entre autres, l'analyse des besoins, l'identification des ressources, et l'auto-évaluation. C'est-à-dire que j'ai été appelée à

mettre en pratique les connaissances théoriques acquises lors de mes lectures au sujet des habiletés associées à l'apprentissage autonome. La réflexion personnelle sur mon propre processus d'apprentissage, qui est comprise dans le volet principal du stage, a donc eté entamée lors de cette période préalable au stage. Quelques-uns des fruits de cette réflexion sont détaillés ci-dessous.

Apprentissages issus des interactions avec des personnes-ressources

Comme il a été prévu dans mon projet de stage, j'ai réfléchi à mes expériences en tant qu'apprenante pendant toute la durée de la maîtrise. Le but de la présente section est de faire part de mes apprentissages en ce qui concerne les personnes-ressources que j'ai consultées tout au long de ce cheminement. Mes réflexions m'ont permis d'identifier des caractéristiques et des stratégies qui m'ont aidée à travailler de façon plus autonome et celles qui ont nui à mon autonomisation.

Pendant cette période, j'ai fait des apprentissages qui découlaient non seulement de mes études dans le cadre de la maîtrise en éducation, mais aussi de mon changement d'emploi. Dans ce dernier contexte, j'ai dû m'orienter à un nouveau milieu de travail, faire le transfert de mes connaissances et de mes habiletés en formation linguistique au domaine de la formation des formateurs, et acquérir des connaissances et des habiletés de base en traitement de texte.

Les personnes-ressources que j'ai consultées sont donc les professeurs de l'Université du Québec à Hull, et mes superviseurs et collègues au travail. Le genre d'intervention variait entre des cours de groupe, des cours en supervision individuelle, des consultations sur rendez-vous au sujet de mon projet de maîtrise, et des consultations ponctuelles quand je vivais des difficultés avec le traitement de texte.

En analysant les rencontres qui ont facilité mon apprentissage autonome, j'ai relevé une caractéristique importante chez les personnes-ressources : elles ont manifesté un enthousiasme pour le sujet de mes études. Je partais de ces rencontres avec un regain d'énergie et le

goût de travailler. Par contre, quand la personne consultée me donnait l'impression que je dérangeais, je me sentais découragée et je devais m'efforcer de trouver la motivation pour continuer. Par la suite, j'hésitais parfois à chercher de l'aide auprès de cet individu. J'en conclus que l'enthousiasme et la disponibilité sont deux qualités importantes chez un facilitateur de l'apprentissage autonome.

J'ai également vécu des expériences révélatrices en ce qui concerne la rétroaction donnée par des personnes-ressources. Quand la personne démontrait par ses commentaires spécifiques, soit positifs soit négatifs, qu'elle était vraiment attentive à ce qu'elle critiquait, il m'était plus facile de profiter de sa rétroaction pour continuer mon apprentissage. Des commentaires très généraux, même quand ils étaient positifs, étaient moins utiles parce que je ne pouvais pas juger exactement comment les appliquer au travail qu'il me restait à faire. Il est évident que comme n'importe qui, j'étais plus stimulée à continuer à apprendre par moi-même quand la rétroaction comprenait un équilibre de points positifs et de suggestions pour l'amélioration de mon travail, exprimées d'une façon encourageante.

A quelques reprises, les personnes-ressources m'ont fourni l'occasion de faire des choix. Par exemple, j'ai dû formuler mes propres objectifs pour des cours en supervision individuelle et en lectures dirigées. A une autre occasion, on m'a demandé quelle date je visais pour remettre un travail, au lieu de m'en imposer une. Ces stratégies m'ont obligée à exécuter des tâches de l'apprenant autonome et donc m'ont aidée à acquérir des compétences. Le respect de mes capacités que j'ai discerné chez ces personnes a facilité ma prise en charge de ces tâches.

Un autre aspect de l'attitude d'un bon facilitateur de l'autonomisation qui m'a frappée est l'ouverture et l'écoute. Quand un individu me posait des questions au sujet de mon projet de stage et écoutait attentivement et activement mes réponses, j'ai souvent pu clarifier mes propres objectifs ou décider de moyens efficaces pour les atteindre. Si la personne avait une autre vision du projet que la mienne, ou faisait des suggestions pour modifier mes choix, je pouvais écouter et évaluer son point de vue en étant certaine qu'elle avait au moins bien compris le mien. Par contre, quand quelqu'un semblait plus intéressé à exprimer ses propres opinions qu'à comprendre ma façon de

visualiser le projet, j'avais de la difficulté à tenir compte de ses commentaires ou bien je renonçais carrément à ce que je voulais. Je sentais alors que mon indépendance en tant qu'apprenante était menaçée.

Quand la personne que je consultais démontrait par ses paroles qu'elle se rendait compte qu'elle avait encore à apprendre dans le domaine de notre discussion, je me sentais plus responsable d'apprendre par l'exploration de documents ou par l'application pratique. Par exemple, un collègue que j'ai souvent consulté en matière de traitement de texte a parfois dit, "Je ne sais pas - c'est bizarre, n'est-ce pas?" ou "Je ne suis pas sûr - essayons ceci", quand je lui ai demandé pourquoi l'ordinateur avait eu telle réaction ou comment effectuer telle opération. A ces moments-là, j'ai ressenti notre relation comme une collaboration pour trouver une solution et pour apprendre ensemble, ce qui m'a stimulée à chercher.

Finalement, les personnes-ressources qui m'ont suggéré ou prêté de la documentation, surtout celles qui ont en même temps fait des commentaires précis et enthousiastes au sujet des documents en question, ont stimulé mon intérêt pour la recherche individuelle.

Ces expériences ont confirmé plusieurs des découvertes que j'avais faites par mes lectures au sujet des qualités et des compétences d'un bon facilitateur de l'apprentissage autonome. Le fait de vivre des relations de différents sortes et de réfléchir sur leurs impacts sur ma propre autonomisation m'a permis de mieux intégrer ces nouvelles connaissances.

Apprentissages issus de la rétroaction des participants

Il était prévu dans le cadre du stage que lors de chaque intervention en salle de formation, je distribuerais un questionnaire pour solliciter la rétroaction des apprenants au sujet de mes habiletés à faciliter l'autonomie. En effet, le questionnaire que j'ai élaboré a été distribué à 15 participants, en anglais et en français, dans trois groupes différents. Neuf participants m'ont remis leurs réponses. (Il est évident que je ne pouvais pas exiger des participants de répondre au questionnaire.) Il y a eu cinq occasions où je n'ai pas pu distribuer le questionnaire; dans quatre cas, je n'ai pas eu suffisamment de temps, et dans l'autre, j'étais co-formateur. Le questionnaire distribué se trouve à l'Appendice 3 de ce document.

Pour mieux faire la corrélation entre les perceptions des apprenants et les stratégies que j'avais mises en pratique pendant les différentes interventions, j'ai séparé les questionnaires remplis dans trois groupes correspondant aux trois groupes de participants. L'analyse des réponses m'amène aux observations suivantes.

La première question demande aux participants d'indiquer sur une échelle de un à cinq le degré de choix qui leur a été offert pendant l'atelier dans différents domaines. La réponse optimale dans chaque sous-question est une cote de trois (adéquat). Sur les 48 cotes de trois possibles, le total donné est 33. Les autres cotes attribuées sont :

- la cote un (trop peu)	un
- la cote entre un et deux	un
- la cote deux	un
- la cote entre deux et trois	trois
- la cote entre trois et quatre	cinq
- la cote quatre	un
- la cote cinq (trop)	deux

Un répondant n'a pas attribué de cote pour la sous-question traitant du choix donné par rapport aux objectifs. Ce même

apprenant a attribué la cote de deux au degré de choix par rapport aux contenus, la cote de deux-trois au choix par rapport aux méthodes, et la cote de un au choix par rapport au temps disponible pour les activités d'application. Pour lui donc le degré de choix offert semble avoir été légèrement insuffisant. Il a offert le commentaire suivant qui peut éclairer ses réponses:

> If all our projects would have been (sic) in the same depth it would have helped our personal needs correspond and choice as a group would have more closely meshed to my personal choice.

Ce commentaire trouve un écho dans celui d'un autre répondant du même groupe qui a attribué la cote cinq au degré de choix par rapport au temps disponible pour les activités d'application: "(This) was an individual circumstance and would have been appropriate if I'd been working on a "real" assignment."

Ces deux commentaires exigent une explication du contexte de l'intervention. L'atelier en question était "Elaboration de cours"; nous demandons que les participants à cet atelier soient affectés à des projets d'élaboration qui leur permettent de mettre en pratique toutes les étapes

enseignées pendant l'atelier. Dans le cas de ce groupe, certains des participants travaillaient effectivement à de tels projets, tandis que d'autres ne devaient qu'apporter des modifications mineurs à des cours existants. Les différences dans l'envergure de leurs projets m'a effectivement posé des difficultés lors des activités d'application, étant donné que le temps requis par les différents participants était nécessairement différent. Je crois que le deuxième commentaire cité traduit une mauvaise lecture de la question; le participant a probablement voulu indiquer que trop de <u>temps</u> était donné pour l'activité d'application, et non trop de <u>choix</u> par rapport aux temps disponible. En effet, son commentaire voudrait dire que pour lui, le degré de choix en ce qui concerne le temps consacré aux activités d'application était insuffisant, parce qu'il aurait choisi d'y consacrer moins de temps. Il est possible que la seule autre cote de cinq attribuée dans les questionnaires, qui apparaît chez un autre participant du même groupe, soit due à ces mêmes circonstances et cette même interprétation de la question. (En effet, ce participant suggère dans un commentaire de consacrer moins de temps aux activités d'application.) Il est intéressant de noter que la seule cote de un-deux a été attribuée pour cette même question par un apprenant dans un autre groupe

qui a dû s'absenter pour la dernière journée de l'atelier et qui a donc manqué une des activités d'application importantes. Voici son commentaire écrit, qui semble indiquer une interprétation de la question semblable aux autres déjà commentées: "J'aurais aimé avoir un peu plus de temps en salle de classe pour mettre en pratique la matière enseignée."

Une dernière observation s'impose après l'analyse des réponses à cette première question. Toutes les cotes trois-quatre ont été attribuées par le même répondant, démontrant un certain degré de malaise chez celui-ci par rapport au degré de choix offert pendant l'atelier. Par contre, si mon interprétation ci-dessus de l'attribution de la cote cinq est correcte, il ne reste qu'une cote de quatre qui indiquerait que le degré de choix offert pendant un atelier était trop élevé pour un autre apprenant. Cette cote a été attribuée pour le choix offert par rapport aux objectifs.

Je tire des conclusions assez encourageantes de l'analyse de ces réponses au sujet des choix que je me suis efforçée d'offrir aux apprenants. Il semblerait que la majorité s'est sentie à l'aise avec cette démarche. Par contre, je

trouve que j'ai encore de l'apprentissage à faire en ce qui concerne des situations où les besoins à l'intérieur du groupe sont très différents. Je voudrais identifier des stratégies pour permettre aux apprenants de faire des choix individuels et non seulement des choix de groupe. D'ailleurs, j'ai remarqué lors des entrevues avec mes collègues que ceux qui essaient d'offrir des choix à leurs participants le font aussi au niveau du groupe.

La deuxième question demande aux apprenants d'indiquer sur une échelle de cinq comment la responsabilité pour l'apprentissage était partagée entre l'instructeur et l'apprenant. La cote de cinq signifie une perception que l'apprenant était entièrement responsable; la cote de un indique une perception que l'instructeur était entièrement responsable; la cote de trois démontre que l'apprenant percevait une responsabilité égale des deux parts. Etant donné que j'essayais de mettre en pratique des stratégies autonomisantes, j'espérais que bon nombre des participants choisiraient au moins la cote trois pour cette question.

Les réponses données par les participants m'ont bien encouragée. En effet, trois répondants ont choisi la cote trois, trois la cote entre trois et quatre, et trois la

cote quatre. De plus, un participant a ajouté le commentaire "Bon équilibre". En comparant ces résultats avec les réponses à la première question, c'est-à-dire, la prédominance de la cote "adéquat" en ce qui concerne le degré de choix offert, j'en viens à la conclusion que les apprenants ont reçu le message que j'essayais de leur communiquer pour les encourager à prendre en charge leur apprentissage le plus possible. De plus, les réponses à ces deux questions semblent indiquer que les participants étaient en général satisfaits de cette démarche. Deux réponses à la question finale du questionnaire, qui demande des suggestions pour l'amélioration de l'atelier en ce qui concerne l'autonomie des participants, tendent à confirmer cette conclusion:

> Non, c'est très bien... J'aime avoir de l'autonomie et de la latitude dans mes activités d'apprentissage. Le degré de ces deux éléments était très approprié à mes besoins.

> The balance for me was just right. Any further autonomy on my part would not have been productive for me.

Les autres réponses à cette question sont plus générales et ne traitent pas de l'amélioration de l'autonomie.

Les autres questions visent à déterminer lesquelles des stratégies utilisées pendant le stage ont été perçues comme facilitantes de l'autonomie. Voici la liste des comportements, interactions et langage notés par les participants. Je les transcris dans la langue originale. Il faut noter aussi que j'inclus chaque élément une seule fois, même s'il a été noté par plus d'un participant, sauf dans les cas où la deuxième formulation ajoute plus de précision à l'idée. J'ai regroupé les commentaires similaires.

- encouraged me that I could do it
- by allowing participants to make decisions on direction of course based on needs
- choix laissés aux participants quant au contenu à voir, activités individuelles
- questionnaire d'analyse de besoins en début de cours
- nous soumettait plusieurs options et ajustait l'orientation du cours selon les besoins et les désirs des participants
- types d'activités proposées
- beaucoup de questions qui requièrent réflexion et analyse

- méthode utilisée était du genre participative et demandait la collaboration des participants
- demander aux participants des exemples et les transcrire sur feuilles volantes
- beaucoup d'échanges tout au long du cours
- instructor realized due to our workplace, sharing ideas between participants was worthwhile
- la confiance que l'instructeur avait dans les capacités intellectuelles des participants
- les questions posées par l'instructeur faisaient appel à l'interprétation par le participant de la théorie qu'elle venait de donner
- renforcement positif des éléments de réponse apportés par les participants, surtout en début de cours
- références faites au travail, type de cours, environnement particulier à chaque groupe de participants
- l'instructeur était intéressée par la matière enseignée et a bien su communiquer son enthousiasme
- laisser les participants travailler à leur projet et suivre avec une analyse de chaque travail

- questioning techniques during individual evaluation of application activities
- qualité des réponses de l'instructeur

Les phrases suivantes représentent les éléments du langage que j'ai utilisé que les participants ont identifiés comme étant facilitateurs d'autonomie:

- "Comment voyez-vous . . .?"
- "Pourquoi croyez-vous . . .?"
- "Dans l'enseignement aux adultes, ceux-ci vont apprendre que s'ils le veulent bien"
- "On peut supposer que . . ."
- "Il semblerait juste de conclure que . . ."

En plus du questionnaire que j'avais élaboré pour les fins du stage, j'ai continué à distribuer le Questionnaire d'évaluation de la qualité de l'enseignement, qui est un outil de mon milieu de travail. Ce questionnaire, en plus de comprendre des questions à choix multiple, invite des commentaires libres de la part des participants. L'analyse de ces commentaires a aussi fourni des informations en ce qui concerne le sujet de mon stage, même si tel n'était pas le but de ce questionnaire. Ces informations étaient

surtout précieuses dans le cas des interventions où je n'avais pas pu distribuer mon propre questionnaire. Voici les commentaires pertinents.

- merci de nous permettre d'adapter le cours à nos besoins
- animatrice très à l'écoute
- il est facile de communiquer avec elle et elle est très ouverte
- she makes me feel I could teach
- I feel more confident towards (sic) designing and redesigning
- was very aware of participants' needs
- personne très disponible et qui ne panique jamais
- the instructor allowed too much time for discussion early in the week and we were then under a great deal of pressure the last two days
- the atmosphere ... was positive - we weren't afraid to ask questions, provide answers
- I really appreciated that the instructor let us run with this and explore what we felt we needed to explore. It made me feel respected and important.

Il est intéressant de noter que les trois derniers commentaires viennent de trois participants dans le même groupe. Les messages contradictoires de ces trois commentaires m'ont rappelé que des apprenants différents peuvent percevoir le même phénomène de façons différentes. Encore une fois, je fais face au dilemme des besoins différents dans un groupe.

La lecture de toute cette rétroaction a été révélatrice pour moi. Dans mon journal de bord au mois de mars, c'est-à-dire, à mi-chemin dans mon stage, je me suis demandé si les participants avaient bien compris les questions qui leur demandaient d'indiquer les comportements, les interactions et le langage qui avaient favorisé leur autonomie. Leurs réponses m'ont montré que ces apprenants faisaient un lien entre la participation active dans le groupe d'apprentissage et la prise en charge de l'apprentissage. C'était une idée nouvelle dans ma conception de ce que le formateur pouvait faire pour encourager l'autonomisation. J'utilisais déjà le plus possible les méthodes actives comme la découverte, la discussion et les questions-réponses parce que je les trouvais les plus stimulantes et les plus efficaces pour favoriser la rétention. Cependant, en déterminant avant

chaque intervention les stratégies que je voulais mettre en pratique, je n'avais jamais considéré le choix de ces méthodes comme une stratégie autonomisante. Or, les commentaires des apprenants m'ont fait découvrir qu'ils perçoivent ces méthodes comme un témoignage de la confiance du formateur dans leurs capacités de trouver des réponses et de mettre en application leurs connaissances, une démonstration de la conviction qu'ils peuvent être des ressources les uns pour les autres.

En réfléchissant, et en discutant de mes réflexions avec ma tutrice et avec mon superviseur de stage dans le milieu du travail, je me suis rendu compte également que ces méthodes favorisent l'autonomie d'une autre manière. Chaque fois qu'une question est posée au groupe ou qu'une occasion se présente de participer à un échange d'idées ou de connaissances, l'apprenant doit décider si, et de quelle façon, il réagira. En prenant ces décisions, il exerce son autonomie en ce qui concerne son apprentissage, et peut augmenter ses habiletés à prendre des décisions et accepter des risques. Ce sont là deux habiletés nécessaires à l'apprenant autonome.

Pour résumer, la rétroaction des participants pendant mon stage a confirmé que j'étais effectivement en train de perfectionner mes compétences à aider les apprenants à devenir plus autonomes. Ils ont mentionné surtout les choix que j'offrais, mon utilisation de méthodes participatives, mes techniques de rétroaction, et mon attitude de disponibilité, de calme et d'ouverture. Je suis encouragée de noter que les éléments cités par les participants, sans que je leur demande une rétroaction précisément sur ces éléments, représentent quelques-unes des caractéristiques que j'avais identifiées chez les auteurs du cadre théorique.

Le questionnaire aux participants et l'analyse des réponses a donc été très fructueux pour mon apprentissage. En plus de me permettre de vérifier mes progrès comme formatrice qui veut favoriser l'autonomisation, cette démarche m'a fait vivre un phénomène qui est mentionné dans les ouvrages qui traitent de la relation entre ce genre de formateur et ses apprenants : l'apprentissage a lieu des deux côtés. Je peux maintenant attester avec conviction que cette relation d'enrichissement mutuel est passionnante et, loin de diminuer la contribution du formateur, elle est très revalorisante.

5.2.3 Conclusion

Pour conclure cette auto-évaluation, j'estime que tous mes objectifs de stage ont été atteints à un niveau qui me satisfait pleinement.

Par le moyen d'un questionnaire et d'entrevues auprès de mes collègues, j'ai pu explorer mon nouveau milieu de travail afin de découvrir quels styles d'intervention y sont privilégiés. De plus, cette démarche m'a permis d'identifier certaines stratégies autonomisantes utilisées par mes collègues. L'atteinte de ce premier sous-objectif m'a fourni un contexte utile pour la démarche qui m'a amenée à atteindre le deuxième sous-objectif, c'est-à-dire, le perfectionnement de mes compétences à favoriser l'autonomisation de mes apprenants.

Pendant mon stage, j'ai réussi non seulement à planifier mais aussi à mettre en pratique plusieurs stratégies spécifiques qui visaient à faciliter la prise en charge de l'apprentissage chez les participants. Par conséquent, j'ai vécu la réalisation visée de tâches d'élaboration et de mise en oeuvre en ce qui concerne l'autonomisation.

Je constate en consultant mon journal de bord qu'à quelques reprises la mise en oeuvre de certaines stratégies n'a pas été réalisée telle que je l'avais planifiée. Cependant, en général je suis convaincue que ces écarts étaient justifiés. Ils ont été causés surtout par des contraintes de temps; parfois j'ai jugé que les circonstances ou les besoins des participants ne se prêtaient pas à la réalisation de ce que j'avais prévu. Par exemple, pendant un atelier, après avoir demandé aux participants de faire des choix à quelques reprises, ils ont réagi à l'offre d'un choix d'activités en disant qu'ils n'étaient pas habitués à prendre ce genre de décisions en apprenant. Cette expression d'inconfort, mêlée à un langage non-verbal, m'a amenée à réduire pendant un certain temps l'utilisation de cette stratégie.

J'estime que les occasions où j'ai décidé d'ajuster mon activité par rapport à ce que j'avais planifié m'ont permis d'acquérir plus de souplesse et de sensibilité aux besoins des apprenants; ces expériences ont donc contribué à mon perfectionnement. De plus, même si je n'ai pas toujours pu réaliser ce que j'avais planifié, j'ai au moins eu l'expérience de faire cette planification. J'ai donc atteint mon but en ce qui concerne la tâche d'élaborer des

stratégies précises pour faciliter l'autonomisation. Les stratégies que j'ai découvertes ainsi pourront s'avérer utiles lors d'autres interventions semblables. Cependant, j'ai pris conscience que je voudrais continuer à perfectionner l'habileté de mieux tenir compte des contraintes de temps dans ma planification et de mieux gérer le temps pendant la mise en oeuvre, afin d'atteindre une réalisation plus juste des stratégies visées.

Je veux mentionner ici un autre élément pour appuyer mon auto-évaluation en ce qui concerne l'atteinte de mes objectifs. Je constate une évolution de mes sentiments personnels face à la pratique d'une démarche autonomisante. À mon avis, cette évolution témoigne de l'intégration des nouveaux apprentissages dans mon approche professionnelle. Pour communiquer cette évolution, je comparerai deux prises de conscience que j'ai inscrites dans mon journal de bord à deux moments différents du stage.

La première a eu lieu vers le début du stage, lors de l'atelier où mon intervention consistait à fournir de l'aide sous forme de soutien/conseils à une équipe de deux participants. Une des habiletés que j'avais prévu de travailler pendant cette intervention, selon les lectures

que j'avais faites, était d'établir un climat de sécurité, d'encouragement et d'interdépendance auprès des apprenants. Or, je me suis rendu compte à un moment donné que la rétroaction que je venais de donner après l'accomplissement d'une activité, quoiqu'encourageante, témoignait d'une attitude un peu "maternelle", et pouvait nourrir une certaine dépendance à mon égard, plutôt que l'interdépendance entre les membres de l'équipe que je visais. Mon commentaire dans le journal de bord était à l'effet qu'il n'est pas toujours facile de se défaire de ses attitudes habituelles même quand on a "adopté" un nouveau paradigme. Je trouvais à cette époque que faciliter l'autonomisation demandait encore un effort de réflexion et de volonté.

Par contre, j'ai noté dans mon journal de bord vers la fin de mon stage un commentaire qui fait preuve à mon avis de croissance personnelle dans ce domaine des attitudes et des sentiments, que je qualifierais de savoirs-être. Il s'agit d'une intervention que je n'avais pas eu l'intention d'inclure dans mon stage, en raison des circonstances d'inscription des participants. Par conséquent, je n'avais fait aucune planification dans ce sens. Cependant, je me suis aperçu que j'étais quand même en train de chercher des

occasions pour faciliter l'autonomisation pendant mes interactions avec les participants. Je me suis rendu compte à ce moment-là que l'orientation vers une attitude autonomisante était devenue plus naturelle, nécessitant moins d'effort conscient.

Le sentiment d'être à l'aise avec ces nouvelles compétences a continué à se faire remarquer après la fin du stage et jusqu'à maintenant. J'ai même noté dans mon journal de bord après un atelier que j'ai donné au mois de juillet que j'avais utilisé les mêmes stratégies que pendant mon stage, de façon bien naturelle. Mon superviseur, qui avait également servi de superviseur en milieu d'accueil, a fait l'observation en lisant les commentaires des participants sur le questionnaire d'évaluation du CDP que je devrais en tenir compte lors de mon auto-évaluation. Quelques-uns de ces commentaires étaient en effet pertinents à l'objectif principal du stage, et témoignaient de la mise en oeuvre des compétences que je désirais perfectionner. J'ai été très encouragée de constater que l'orientation autonomisante commence à faire partie de ma pratique habituelle.

J'en conclus donc que le sous-objectif visant le perfectionnement de mes compétences a été atteint. Je base cette affirmation non seulement sur mon auto-évaluation après chaque intervention, mais aussi sur la rétroaction des apprenants, de mon superviseur en milieu de stage et de ma tutrice. Cette rétroaction a été surtout très positive.

Le lecteur se rappellera que la réflexion critique qui sous-tendait mes objectifs de stage devait porter sur mon milieu de travail, mon cadre théorique, mon propre processus d'apprentissage et ma propre pratique professionnelle. A travers les activités du stage, j'ai pu effectuer la réflexion critique prévue. J'ai comparé les habiletés, les stratégies et les attitudes facilitant l'autonomie telles que décrites par les auteurs de mon cadre théorique avec celles dont mes collègues faisaient mention pour déterminer les possibilités de réaliser une approche autonomisante dans mon milieu de travail. L'examen de mon propre processus d'apprentissage en ce qui concerne l'autonomie m'a permis de ressentir de l'empathie pour les apprenants et de confirmer plusieurs informations recueillies dans mes lectures. Finalement, l'analyse critique au sujet de ma pratique professionnelle, qui était constante tout au long de l'expérience, m'a rendue

consciente des apprentissages que j'étais en train de faire et des lacunes que je voulais combler. Cette réflexion a évidemment été essentielle à mon perfectionnement.

En terminant cette auto-évaluation, je ferai état de quelques apprentissages qui ne figuraient pas dans mes objectifs de stage, mais que je considère quand même importants. Premièrement, j'ai acquis certaines connaissances et compétences dans la préparation des questionnaires et dans l'analyse des réponses. Un certain niveau de maîtrise de ces tâches de recherche me sera bien utile dans mon milieu de travail. J'ai également retiré beaucoup d'apprentissages de toutes les expériences d'apprentissage autonome que j'ai vécues pendant le programme de la maîtrise. Parce que j'ai dû assumer plusieurs tâches d'apprentissage, par exemple, l'identification de mes objectifs et la planification des moyens, j'ai perfectionné des compétences nécessaires pour continuer mon cheminement. De plus, ayant goûté aux plaisirs et aux récompenses de cette voie, je suis très motivée et pour poursuivre mon propre développement professionnel et pour faciliter ce cheminement aux autres.

5.3 ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DES ACTIVITÉS

Pour les fins de ce rapport, je considérerai que la qualité des activités résulte d'une combinaison de leur pertinence et de leur efficacité. Je décrirai donc en premier lieu la pertinence, et ensuite l'efficacité de mes activités pendant le stage, avant d'en évaluer la qualité.

5.3.1 Pertinence des activités

A quel point ces activités ont-elles été pertinentes pour la réalisation des objectifs du stage? Premièrement, le questionnaire et les entrevues avec mes collègues ont été très pertinents à l'objectif de faire une étude plus approfondie de mon milieu de travail en ce qui concerne la pratique de l'autonomisation, étant donné que ce sont ces personnes qui oeuvrent dans ce milieu. J'estime également, suite à la rétroaction de ma tutrice et à l'analyse des données récoltées par ces moyens, que les questions posées ont été appropriées.

Ensuite, les activités de planification et de réflexion, ainsi que le relevé des résultats de ces activités dans un

journal de bord, ont été étroitement liés à l'atteinte de mon objectif de perfectionnement. Les interventions en salle de formation ont été absolument essentielles au développement des compétences que je visais par le moyen du stage. Sans avoir eu à mettre en pratique les stratégies que j'avais identifiées dans la littérature, je n'aurais pas pu transformer les connaissances acquises pendant la période de la scolarité en habiletés et en attitudes autonomisantes. Il est vrai que pendant ces interventions, les activités directement liées à mes objectifs étaient entremêlées à d'autres qui visaient d'autres buts. Cependant, j'ai pu découvrir par ce fait même des liens entre les stratégies visant l'autonomisation et celles qui visent d'autres aspects de l'apprentissage efficace que je n'aurais peut-être pas vus autrement.

La distribution du questionnaire aux participants a constitué une autre activité pertinente en ce qu'elle m'a permis de recevoir une rétroaction immédiate de la part des personnes les plus directement affectées par le développement de mes compétences. Finalement, la rétroaction de la part de mon superviseur et de ma tutrice, suite à des observations en salle de formation, a fourni un élément qui aurait manqué à mon apprentissage si la source

de la rétroaction s'était limitée aux apprenants; étant donné que ces spécialistes en éducation des adultes étaient bien informés de mes objectifs, ils étaient en mesure d'apporter des commentaires très pertinents.

5.3.2 Efficacité des activités

Au CDP, nous déterminons l'efficacité d'une activité en évaluant dans quelle mesure elle permet l'atteinte d'un objectif d'apprentissage. Si j'applique cette définition aux activités du stage, je dois conclure qu'elles ont été bien efficaces, puisque comme j'ai déjà mentionné à la section précédente de ce rapport, mes objectifs ont effectivement été atteints. Pour ne pas répéter les détails de cette auto-évaluation, je rappelerai seulement au lecteur que j'ai constaté un impact non seulement sur mes comportements (des savoir-faire), mais aussi sur mes attitudes et sentiments (des savoir-être).

5.3.3 Qualité des activités

Compte tenu de la pertinence et de l'efficacité des activités du stage, j'estime qu'elles ont été d'une très

bonne qualité en ce qui concerne l'aide à mon apprentissage. Les points suivants ont contribué à cette qualité.

1. La possibilité de réaliser le stage dans mon vrai milieu de travail : le fait que celui-ci était encore un peu nouveau renforçait l'importance du premier sous-objectif - explorer ce milieu - et le fait que mes interventions étaient un investissement dans le milieu où j'allais continuer à travailler augmentait ma motivation.

2. La souplesse et l'ouverture de ce milieu vis-à-vis ma problématique : j'ai reçu sans aucune difficulté l'approbation pour intégrer le développement de mes compétences dans ce domaine avec la formation que je donnais, et pour distribuer un questionnaire aux participants, en plus de celui que nous distribuons habituellement.

3. L'esprit de collaboration chez mes collègues, tel que décrit ci-dessus, à la section 5.1.2 de ce rapport.

4. La possibilité de choisir comme superviseur du stage dans le milieu d'accueil mon vrai superviseur au travail : l'intérêt que cet individu a porté au sujet de mon stage, ses connaissances reliées à ce domaine, ainsi que notre bon rapport, ont beaucoup facilité la discussion et les échanges.

5. La matière de nos ateliers qui constituait le centre d'intérêt des apprenants : vu que ces apprenants doivent acquérir des habiletés d'instruction et d'élaboration, nous parlions d'apprentissage, et il était par conséquent souvent naturel d'aborder le sujet des habiletés de l'apprenant et donc de l'autonomie.

6. Les situations de formation que j'ai vécues pendant l'expérience pratique du stage, avec toutes leurs contraintes : ces situations se sont avérées très représentatives de la réalité du milieu à l'intérieur duquel je voulais apprendre à exercer les habiletés autonomisantes.

Malgré tout ce que j'ai trouvé de positif dans l'intervention, il y a eu certains points que j'aurais aimé améliorer. Les voici :

1. Le nombre restreint de répondants aux deux questionnaires : nous sommes une petite équipe de travail, ce qui a limité les réponses au questionnaire distribué à mes collègues, et je n'ai pas toujours pu assez bien organiser le temps des ateliers pour distribuer le questionnaire aux participants après chaque intervention.

2. Le nombre limité d'observations faites en salle de formation par mon superviseur et par ma tutrice, à cause de leurs horaires chargés et aussi jusqu'à un certain point d'un manque de planification de ma part: considérant la valeur de leur rétroaction, j'aurais voulu en recevoir plus.

3. La chronologie de la réalisation des deux volets du stage (le questionnaire aux collègues et l'expérience pratique) : j'avais prévu compiler les réponses au questionnaire avant de commencer ma propre exécution en salle de formation, afin de bénéficier des

suggestions de mes collègues, mais cette séquence a été impossible pour des raisons logistiques.

Il est à noter, cependant, par rapport au dernier point, que l'analyse des stratégies pratiquées par mes collègues n'a pas soulevé beaucoup de stratégies nouvelles que je n'avais pas prévu d'essayer. L'impact de cette activité a donc été surtout de confirmer mes impressions du milieu et de renforcer mes intentions en ce qui concerne les stratégies à mettre en pratique.

5.4 ACQUIS AU PLAN THÉORIQUE

Jusqu'à ce point, l'analyse critique de l'expérience que j'ai vécue pendant mon stage a porté sur le perfectionnement de mes compétences en ce qui concerne l'aide à l'autonomisation. Avant de terminer cette analyse, il importe aussi de détailler l'évolution de mes connaissances à ce sujet à travers mes interventions en salle de formation. Beaucoup de ces apprentissages confirment des éléments de mon cadre théorique. Je préciserai ici ces confirmations.

Les apprentissages que j'inclurai dans cette section du rapport se regroupent autour de cinq thèmes : la nature de l'apprentissage autonome au CDP, le phénomène de la résistance, la relation d'aide, les techniques qui facilitent l'autonomisation, et le rôle de l'attitude du formateur. Je traiterai chaque thème séparément.

5.4.1 L'apprentissage autonome au CDP

L'expérience pratique du stage m'a permis de confirmer l'affirmation de Knowles (1984), de Moyne (1982) et de Joyce et Weil (1980) qu'il est possible d'encourager une certaine prise en charge de l'apprentissage même dans une situation d'apprentissage où il y a des éléments imposés par l'environnement. Par exemple, dans nos ateliers l'activité destinée à l'évaluation de l'atteinte de l'objectif de l'atelier est toujours précisée d'avance par l'élaborateur de l'atelier. Pour l'atelier sur la formation en cours d'emploi, cette activité est un jeu de rôle où chaque participant doit préparer et présenter une courte séquence de formation à un collègue qui joue le rôle de son employé. Cependant, les participants peuvent choisir les sujets de leurs interventions. Tandis qu'un

participant a choisi un sujet peu exigeant compte tenu de son expérience, un autre m'a dit qu'il avait choisi un sujet difficile qu'il ne savait pas comment aborder parce qu'il croyait qu'il apprendrait plus de cette façon. J'ai découvert que je pouvais encourager cette prise en charge en suggérant explicitement que les participants fassent leurs choix en fonction de ce qui les aiderait à apprendre.

Les apprenants du CDP semblent ressembler à d'autres décrits par Knowles en ce qui a trait à la relation entre leurs besoins ressentis et leur expérience. Comme Knowles, j'ai vu que les participants sans expérience dans la tâche à apprendre ont tendance à vouloir couvrir tous les contenus relatifs à cette tâche. Qui plus est, j'ai remarqué qu'ils choisissent souvent de participer aux activités visant l'acquisition de connaissances qu'ils ont estimé posséder déjà, soit pour accompagner le groupe, soit "au cas où" il se présenterait quelque chose de nouveau, soit pour se rafraîchir la mémoire. Il y a eu plusieurs occasions aussi où les apprenants faisaient leurs choix en fonction de leurs besoins à long terme, pas uniquement par rapport à leurs projets immédiats.

Après cette expérience, il m'est très clair que Brookfield (1986) et Chené (1983) ont raison quand ils précisent qu'il est parfois nécessaire de ne pas laisser une autonomie totale aux participants. Dans le monde de la formation professionnelle, le formateur doit aussi s'acquitter de ses responsabilités envers l'organisation. Le modèle éducatif le plus courant est celui qui est appelé "Training Model" par Joyce et Weil, basé sur des principes tirés de Gagné. Dans ce modèle, ni le formateur ni ses apprenants n'ont une liberté entière en ce qui concerne les objectifs d'apprentissage, le rythme de l'apprentissage ou les exercices d'évaluation, pour ne nommer que quelques-unes des contraintes organisationnelles. Cette réalité ressemble également à ce que Moyne appelle "le travail traditionnel". Souvent, nous les formateurs, sommes obligés de recourir aux méthodes traditionnelles comme l'exposé et les questions-réponses à cause des contraintes de temps.

Cependant, un de mes apprentissages les plus significatifs a été la révélation que même la méthode question-réponse peut être perçue par les apprenants comme une méthode autonomisante. Cet apprentissage est une application plus précise de ce qu'écrivent Brockett et Hiemstra (dans

Brookfield, 1985) : le formateur andragogique pourra continuer à utiliser les méthodes traditionnelles, en combinaison avec des techniques de facilitation. Moyne aussi propose qu'on intègre des méthodes directives et des méthodes semi-directives dans l'approche qu'il appelle "le travail autonome", une zone située entre la dépendance et l'indépendance totales. D'après Brockett et Hiemstra, un élément important dans l'autonomisation est le développement chez l'apprenant d'un sentiment d'être plus indépendant dans son apprentissage, et d'une attitude positive vis-à-vis cette évolution. La rétroaction de mes participants en ce qui a trait aux méthodes participatives que j'ai privilégiées démontre que la majorité d'entre eux ressentaient effectivement un niveau agréable d'autonomie.

Je dois préciser que dans mes efforts pour encourager la prise en charge de l'apprentissage, je n'ai pas rencontré de participants qui cherchaient à exercer plus d'autonomie que ce que j'étais prête à leur accorder. Il m'est même arrivé de faire face à la manifestation d'une certaine résistance, d'où mes apprentissages à ce sujet.

5.4.2 La résistance

Un grand nombre des auteurs dans le domaine de l'andragogie, dont Knowles (1984), Duval (1982), Higgs (dans Boud, 1988), et Cheren (dans Smith, 1983), signalent la réalité de la résistance à l'autonomisation, surtout chez les apprenants dont l'apprentissage a toujours été dirigé par un autre. Ce phénomène est à l'origine du concept de l'autonomie comme continuum; si nous demandons à de tels apprenants d'assumer la responsabilité pour leur apprentissage d'une façon trop abrupte ou brutale, ils deviennent anxieux et insécures, ce qui ne facilite certainement pas l'apprentissage. Une transition graduelle est beaucoup plus efficace pour la plupart des apprenants.

Ferguson (1981) ajoute à cette théorie l'avertissement qu'avec tout apprenant il importe que l'éducateur soit sensible aux réactions face à l'orientation autonomisante. Même les apprenants plus indépendants peuvent vivre des moments où ils sont moins disposés à l'autonomie pour des raisons de fatigue, de problèmes de santé ou autres. Elle précise qu'étant donné qu'apprendre exige d'aller du connu à l'inconnu, ce processus comportera toujours des éléments dérangeants ou inconfortables. Le formateur devra savoir

quand inciter l'apprenant à vivre en plus le stress associé à la prise de décision, et quand diminuer ce stress en acceptant d'être plus directif. On peut penser également au processus de négociation dont parle Cheren.

Je me suis rendu compte personnellement de la réalité de la résistance surtout dans une intervention. Pendant un atelier sur l'élaboration de cours, j'ai remarqué que les participants étaient très lents, même presque réticents, à prendre des décisions quand je leur proposaient des choix. À un moment donné, ils m'ont dit, "Nous n'avons pas l'habitude de tous ces choix." En discutant de cette expérience avec mon superviseur, nous avons formulé l'hypothèse que la crainte de l'autonomie peut être aggravée chez nos participants par leur familiarité avec les domaines de contenus techniques, où l'on retrouve plus de "noir et blanc", comme par exemple des procédures qui doivent absolument être suivies. Exiger de ces participants de faire des choix en matière d'apprentissage peut évidemment les déconcerter.

La résistance manifestée par les participants a provoqué une réaction émotive chez moi aussi. J'ai ressenti de la sympathie devant le malaise des participants; je me sentais

incertaine, et je craignais de continuer dans mon orientation autonomisante à ce moment-là, de peur de nuire au rapport entre nous et, ce qui est plus important, d'amener les apprenants à refuser définitivement ce cheminement. En réfléchissant à cette expérience et en discutant avec mon superviseur, j'en suis venue à la conclusion que "demeurer sensible aux réactions des apprenants", pour utiliser l'expression de Ferguson, peut comprendre aussi être à l'écoute de ses propres émotions face à la démarche autonomisante. Si je m'impose d'appliquer des stratégies pour faciliter la prise en charge de l'apprentissage quand je ne me sens pas à l'aise à cause de la résistance, je risque de les imposer aux participants qui ne sont peut-être pas prêts non plus à prendre l'initiative que je leur offre. Par contre, je peux aussi me montrer trop prête à reculer devant la résistance sous prétexte d'être ouverte aux besoins des apprenants. C'est effectivement un équilibre délicat que je devrai continuellement travailler à établir, je crois. J'estime que j'ai personnellement tendance à pencher plus vers l'adaptation face aux réactions des participants, et que je pourrais probablement être un peu plus ferme dans ma démarche autonomisante. Cet aspect de ma croissance personnelle et professionnelle n'est pas achevé, vu que je

n'ai pas rencontré beaucoup d'occasions pour y travailler. Il fait donc partie de mes aspirations pour donner suite au stage.

L'intervention dont il est fait mention ci-dessus a également donné lieu à un autre apprentissage lié au phénomène de la résistance et à deux ouvrages du cadre théorique. Peu après l'expression de malaise face aux choix que j'ai décrite ci-dessus, nous avons abordé le sujet du plan de leçon que les participants devaient élaborer. Mon entrée en matière a été la question, "Quelle est votre expérience par rapport au plan de leçon? À quoi sert-il, comment l'avez-vous utilisé en tant qu'instructeurs?" La réaction inattendue de plusieurs participants a été une série de plaintes au sujet de la formule du plan de leçon utilisée par leur section de travail. Étant donné que tous les participants ne provenaient pas de la même section, je devais présenter au groupe la formule utilisée par les autres sections. Les participants ont trouvé cette formule préférable à la leur, au point où ils ont décidé, sans que je les y pousse, à solliciter de leurs superviseurs un changement de formule. J'ai appuyé leur demande auprès des superviseurs, et l'approbation a été accordée pendant l'atelier même.

Cet événement est intéressant à plusieurs points de vue. Premièrement, l'animation et l'énergie générées par la discussion autour de cette formule inadéquate étaient plus élevées que ce que j'avais vu auparavant au sein de ce groupe. En effet, elles ont abouti à une prise de décision, mouvement auquel les participants avaient semblé résister. Ce qui est encore plus significatif, ces mêmes participants se sont montrés beaucoup plus aptes par la suite à prendre des décisions dans le cadre de l'apprentissage. J'y vois une application un peu particulière de la théorie de Serre (1978), qui insiste sur le lien étroit entre l'expérience vécue des apprenants et leur volonté de prendre l'initiative dans l'apprentissage. Une lacune dans la réalité de ces participants, qui les touchait de près, a provoqué le désir d'agir pour changer cette réalité; par la suite, la réussite de leur geste en ce qui concerne cet élément de leur milieu de travail a eu un impact positif sur leur prise en charge de l'apprentissage.

Cet événement peut également être vu comme une illustration de la vision de Brookfield (1986), où le formateur autonomisant doit éveiller les apprenants à la possibilité de mettre en question les paradigmes, les normes et les

pratiques de leur milieu et à prendre conscience de leur capacité de se développer et d'innover. Je me demande si le fait d'avoir été poussés à exercer un certain niveau d'autonomie dans le cadre de l'apprentissage depuis le début de l'atelier n'a pas contribué à la capacité de ces participants d'envisager le geste décisif qu'ils ont posé.

Ma réflexion au sujet de cette expérience m'amène à l'hypothèse suivante, qui n'est pas explicite dans mon cadre théorique mais qui semblerait relier les écrits de Serre et de Brookfield. L'apprentissage autonome pourrait être représenté sous la forme d'un cycle : il est suscité par un questionnement soulevé par l'environnement, qui pousse l'individu à réfléchir et à prendre la décision d'apprendre pour trouver des réponses. À mesure qu'il réussit dans le processus d'apprentissage autonome, c'est-à-dire, la réflexion, la prise de décision, l'exercice de choisir au niveau de son apprentissage, l'apprenant est encouragé à appliquer son autonomie croissante à sa vie personnelle, en réfléchissant et en questionnant son milieu. Ce questionnement peut l'amener à prendre la décision d'agir pour changer ce milieu. La réussite dans un effort d'innovation au niveau de son environnement facilite à son tour l'application du processus de

réflexion, de prise de décision et de choix dans le cadre de l'apprentissage. Ce serait évidemment très intéressant d'explorer cette hypothèse afin de confirmer ces liens entre le vécu et l'apprentissage.

5.4.3 La relation d'aide

Plusieurs auteurs du cadre théorique soulignent la nécessité d'aider les apprenants à cheminer vers une plus grande autonomie dans leur apprentissage en mettant à l'oeuvre les caractéristiques d'une personne-ressource dans toute relation d'aide efficace. J'ai déjà présenté mes conclusions venant de ma propre expérience en tant qu'apprenante (voir la section 5.2.2). Je ne rajouterai donc ici que quelques-uns des apprentissages faits à partir de mes expériences en tant qu'intervenante.

Les auteurs nous informent qu'il est essentiel d'adapter le degré et le type d'aide aux besoins de l'apprenant individuel. Tough (1971) propose que l'aide peut être analysée en déterminant la congruence entre l'aide que la personne-ressource veut donner, l'aide reçue, et l'aide souhaitée par l'apprenant. Il note aussi que pour

individualiser l'aide, il faut être sensible aux caractéristiques, besoins, buts et perceptions de l'apprenant.

Le modèle de Hunt (dans Joyce et Weil, 1980) m'a attirée à cause de son accent sur l'adaptation des stratégies d'enseignement et d'aide aux besoins de l'apprenant, représentés par son "système conceptuel". D'après Hunt, l'individu qui démontre une manière de penser très catégorique, attachée aux normes externes, a besoin de plus de structure, de direction et d'appui dans son environnement éducatif. Par contre, celui qui peut envisager plusieurs possibilités ou générer des concepts nouveaux, et qui fonctionne à partir de normes internes, est plus souple dans son apprentissage. Il n'est pas incapable d'apprendre dans un cadre structuré, mais il peut profiter de moins de structure et de direction. Pour lui, l'enseignant sera un guide, avec qui il aura une relation d'<u>inter</u>dépendance. Hunt, comme d'autres auteurs, par exemple, Knowles et ses associés (1984) et Cheren (dans Smith, 1983), préconise une variation de l'aide à mesure que les apprenants acquièrent des compétences dans la prise en charge de l'apprentissage.

Dans mon milieu de travail, où nos rapports avec les participants sont surtout en groupe et de courte durée, il est difficile d'appliquer cette individualisation et cette modification graduelle de l'aide de façon conséquente. Cependant, j'ai vécu quelques occasions où j'ai reconnu la possibilité d'intégrer cet idéal à notre réalité. J'ai trouvé, par exemple, que les activités où nos ateliers prévoient de donner une rétroaction individuelle au travail des participants fournissent des moments privilégiés pour ajuster le degré de direction, d'encouragement et de soutien affectif aux besoins individuels.

De plus, l'atelier sur l'élaboration des cours de formation assistée par ordinateur, où j'ai pu jouer le rôle de soutien-conseil ("coach") auprès de deux équipes de deux participants, m'a permis d'expérimenter la théorie de Hunt. Les membres d'une équipe étaient assez indépendants, tandis qu'un des membres de l'autre équipe me semblait posséder ce que Hunt appelle un niveau conceptuel moins élevé. Les membres de cette équipe avaient également moins d'expérience dans la matière de l'atelier. Par conséquent, mon approche initiale de peu de direction n'a pas été aidante; l'équipe a produit très peu et leur processus témoignait d'un sentiment d'inconfort et de manque de

travail d'équipe; ils avaient l'impression d'apprendre peu. Quand j'ai ajusté ma démarche pour fournir à ces deux participants plus de direction sous forme de questions, de suggestions au sujet de procédés de travail, et même de rappels directs qu'ils devaient travailler en équipe, ils ont procédé d'une façon plus efficace et plus interdépendante, et ont exprimé plus de satisfaction avec leur produit et avec leur apprentissage. A mesure qu'ils démontraient plus de confiance et de compétence dans les tâches d'apprentissage, j'ai pu les laisser travailler de plus en plus sans mon aide directe.

Voici un dernier commentaire au sujet d'une découverte que j'ai faite dans ce domaine de la relation d'aide : il s'agit de l'importance du silence dans le processus d'apprentissage. Il n'est pas toujours facile de laisser le temps nécessaire aux participants pour prendre une décision quand on leur a offert un choix, ou pour exprimer leurs besoins ou leur auto-évaluation, parce que ce temps de silence peut paraître long et vide. Il m'est arrivé de croire que le participant n'était pas en mesure de répondre et d'être sur le point de parler, quand il disait quelque chose qui démontrait nettement que le silence pour lui avait été rempli de réflexion significative. Plusieurs

auteurs citent la patience comme qualité du formateur en relation d'aide; mon expérience m'amène à conclure qu'un aspect de cette patience est d'être à l'aise avec le silence chez l'apprenant lorsque ce silence est nécessaire à son apprentissage.

5.4.4 Les techniques facilitantes

Dans cette section je présenterai quelques techniques qui ont facilité la prise en charge de l'apprentissage par mes participants. Certaines d'entre elles sont suggérées par les écrits consultés, d'autres ont évolué dans ma pratique au fur et à mesure que j'essayais d'y incorporer une démarche autonomisante. Je les traiterai selon cinq catégories.

Techniques pour présenter l'approche autonomisante

Plusieurs auteurs (dont Boud, 1988, Chené, 1983, Knowles, 1984, Landry, 1986, Smith, 1983, et Tremblay, 1986) prônent une présentation explicite aux participants de l'approche autonomisante qu'on propose d'adopter. Smith, en

particulier, recommande de consacrer du temps au début du projet d'apprentissage à l'enseignement des habiletés d'apprentissage; les gens ont besoin d'apprendre à apprendre. Bien que je trouve cette démarche très louable, dans la réalité du CDP elle est clairement impossible à réaliser telle que conçue par Smith. J'ai été obligée de trouver des façons "raccourcies" pour atteindre le but. Les stratégies suivantes m'ont paru efficaces sans exiger beaucoup de temps.

Premièrement, j'incluais dans mon introduction à un atelier un très bref résumé (à peu près cinq minutes) de mon approche éducative. Il comprenait une allusion à ma conception de la relation entre moi et les participants. J'affirmais aussi que leur apprentissage dépendait en grande partie de la responsabilité qu'ils assumait dans le processus. Je mentionnais également que j'allais leur offrir certains choix pendant l'atelier pour leur permettre d'adapter l'atelier à leurs besoins individuels. Pour renforcer le fait que je voyais les apprenants comme des partenaires dans le processus d'apprentissage-formation, je leur demandais si une telle approche leur conviendrait. La réponse alors a toujours été positive.

Le deuxième volet de cet enseignement de l'approche autonomisante consistait à revenir sur le sujet de la responsabilité des apprenants quand la présentation des contenus de l'atelier le permettait. Par exemple, dans un atelier sur l'élaboration de cours, la présentation des principes de l'apprentissage des adultes ou une discussion au sujet du choix des méthodes pouvaient se prêter à un tel rappel. Mon but à ces moments étaient donc double : faire prendre conscience aux participants qu'ils devaient tenir compte de l'autonomie de leurs clients en élaborant leurs cours, mais aussi leur rappeler qu'eux aussi devaient prendre en charge leur propre apprentissage.

Finalement, je m'efforçais de renforcer l'exercice de l'autonomie par les participants, surtout quand les résultats contribuaient à la réussite de l'apprentissage. Par exemple, j'ai félicité une participante qui a adapté une activité pour qu'elle rencontre mieux ses besoins individuels, une autre qui a demandé d'avoir du temps pour organiser et pour étudier la documentation qui avait été distribuée depuis le début de l'atelier, et un autre qui avait choisi un sujet difficile à présenter parce qu'il estimait qu'il avait besoin de s'y exercer.

Technique pour faciliter l'identification des besoins

Les auteurs s'entendent pour affirmer que l'enseignement dans une approche andragogique doit être basé sur les besoins des apprenants. Si l'on veut encourager les apprenants à prendre en charge leur apprentissage, il est évident qu'ils doivent au moins contribuer à l'identification de ces besoins. L'identification des besoins et l'établissement des objectifs d'apprentissage figurent sur la liste des tâches d'apprentissage que l'apprenant autonome doit maîtriser chez Knowles (1984), Tough (1967,1971), et Tremblay (1986), pour nommer quelques-uns des auteurs dans ce domaine.

Or, dans la formation professionnelle, les objectifs des cours sont fixés d'avance pour une population prévue, à partir d'une analyse de besoins d'un groupe cible. J'ai trouvé quand même qu'il pouvait y avoir de la place pour identifier des besoins individuels à l'intérieur de ces objectifs. Les grilles que j'ai élaborées pour les interventions faisant partie de mon stage ont été utiles pour permettre cette identification (voir Appendice 4). Je distribuais la grille et demandais aux participants de la remplir au début de chaque atelier. Nous mettions en

commun les besoins les plus importants de chacun, en les notant sur des feuilles volantes qui étaient affichées au mur. Ensuite, je faisais une photocopie des grilles remplies, que je gardais, et redistribuais les originaux aux participants. De cette façon, je pouvais m'y référer tout au long de l'atelier pour attirer l'attention des participants sur des contenus qu'ils avaient soulignés comme importants, ou pour proposer d'autres activités à la place de celles qui visaient des contenus dont certains n'avaient pas besoin. En même temps, puisque les participants avaient aussi des copies, eux aussi pouvaient s'y référer pour vérifier ce qu'ils avaient identifié comme besoins. La liste au mur des besoins les plus importants de chacun facilitait parfois les décisions quand un choix de groupe s'imposait.

Techniques pour prévoir et offrir les choix

Il est évident que l'apprentissage autonome exige la possibilité réelle de choisir, aussi bien que les compétences relatives à l'exercice de son pouvoir décisionnel. J'ai découvert par l'expérience pratique du

stage les défis qui se présentent au formateur qui veut fournir des choix aux apprenants.

Le premier défi se situe au niveau de la planification. Dans mon cas, c'était une planification qui s'ajoutait à ma préparation habituelle à partir de nos plans de leçon. J'ai développé l'habitude de chercher dans mon plan de leçon, qui était déjà préparé, des occasions pour offrir des choix. Pour chaque occasion il fallait penser aux alternatives et au cheminement à suivre pour chaque choix que je prévoyais offrir. Je devais penser à fournir et à organiser toute la documentation nécessaire à chaque possibilité, et prévoir les résultats si les préférences des participants étaient différentes les unes des autres. Ma technique personnelle pour organiser et noter ma planification était d'ajouter des notes, souvent écrites sur les papiers collants jaunes, à mon plan de leçon aux endroits appropriés. La couleur différente de ces notes, facilement visible pendant que j'enseignais, agissait comme une sorte de code pour me rappeler ma planification, qui pouvait devenir assez complexe.

J'ai également eu l'occasion de mettre à l'épreuve quelques conseils repérés dans la littérature, par exemple dans les

écrits de Tough (1971) et de Griffin (dans Herman, 1982), en ce qui concerne la façon d'offrir les choix aux apprenants. Plusieurs de ces techniques ont également été recommandées par mes collègues lors de nos entrevues. Je ne mentionnerai que quelques-unes de ces techniques que j'ai trouvées très utiles.

J'ai appris qu'il est essentiel de présenter les choix en donnant assez d'information pour permettre aux participants de choisir en connaissance de cause. Les informations importantes ont inclus le temps prévu pour chaque alternative, et les conséquences des différents choix proposés. Les participants m'ont parfois demandé, "Qu'est-ce que nous ne pourrons pas faire si nous choisissons x ou y?" Je crois qu'il est important de préciser les conséquences, non seulement pour le cours en question, mais aussi pour l'acquisition des apprentissages, donc pour le travail.

Un autre aspect qui est souvent souligné par les auteurs est la présentation des alternatives <u>sans essayer d'influencer</u> le choix des apprenants. En général, j'offrais des choix que je croyais de valeur égale. J'ai essayé d'expliquer, surtout au début d'un atelier, que les

choix étaient tous valables, et que le choix dépendait le plus souvent de leurs préférences en ce qui concerne la façon d'apprendre. Je donnais quelques brefs exemples de styles d'apprentissage la première fois que je présentais un choix, pour illustrer comment les individus pouvaient avoir des préférences différentes mais toutes légitimes du point de vue de l'apprentissage. Je crois que cette approche était efficace, parce que les participants exprimaient souvent leurs décisions en citant des raisons associées à leurs styles d'apprentissage.

Souvent je ne pouvais pas offrir aux participants de faire des choix individuels, étant donné les contraintes de temps et d'espace que nous vivons au CDP. À ces moments-là, je leur précisais que le choix devait être accepté par le groupe. Je n'ai jamais eu l'expérience de travailler avec un groupe qui a éprouvé de la difficulté à atteindre un consensus à ce sujet. Je crois qu'un élément dans cette réussite est l'établissement d'un rapport d'interdépendance entre les participants.

Techniques pour faciliter l'interdépendance

Griffin (dans Herman, 1982) et Boud (1988), entre autres auteurs, affirment combien les co-apprenants sont importants pour l'apprenant en cheminement vers l'autonomie. Ils proposent une relation d'interdépendance au sein du groupe, qui comprend l'enseignant, et non de l'indépendance. Serre (1978) aussi note la valeur mise sur les pairs comme personnes-ressources par les apprenants autonomes. Il importe donc au formateur qui veut encourager l'autonomisation de nourrir ce climat de collaboration et d'appui mutuel dans le groupe.

Après avoir proposé cette conception de la relation entre les participants et moi-même de façon explicite pendant l'introduction de l'atelier, j'employais quelques stratégies pratiques pour renforcer la théorie. Par exemple, je m'efforçais de me tenir un peu à l'écart pendant les activités d'application où les participants travaillaient sur leurs projets. Tout en restant à l'affût des besoins d'aide et en y répondant lorsque nécessaire, je m'apportais du travail que je faisais à une table dans un coin un peu éloigné du groupe. Cette technique semblait favoriser la discussion entre collègues, surtout quand

j'avais recommandé qu'ils se consultent pendant l'activité. Je renforçais cette démarche à la fin de l'activité en félicitant les participants d'avoir utilisé d'autres personnes-ressources que le formateur pendant leur processus d'apprentissage.

À la DPE, nous avons toujours eu l'habitude d'impliquer les participants dans la rétroaction donnée après chaque présentation dans notre atelier sur les techniques d'enseignement. J'ai pu ajouter de la valeur à cette technique en précisant de façon explicite que la rétroaction des co-apprenants était aussi valable que la mienne. D'ailleurs, une participante m'a dit que le fait de recevoir et de donner cette rétroaction entre collègues avait pour elle l'effet de réduire le stress associé à la tâche de donner une présentation. Cette technique avait donc facilité son apprentissage.

Finalement, j'ai découvert que le type de question que je posais pouvait aider les participants à être des ressources utiles pour leurs co-apprenants. Par exemple, après une activité de lecture individuelle, où les participants avaient le loisir d'exploiter la documentation selon leurs besoins individuels, la directive "Mentionne le point que

tu as trouvé le plus important" favorise plus le partage de leurs apprentissages que la question générale "Tout est clair?"

Techniques pour faciliter l'auto-évaluation

Le rôle essentiel de l'auto-évaluation dans l'apprentissage autonome est un thème commun à presque tous les auteurs dans ce domaine. L'évaluation est un des aspects de l'apprentissage que l'apprenant peut prendre en charge, au moins partiellement. Cependant, l'apprenant n'est pas nécessairement perçu comme l'unique source d'évaluation. Duval (1982), par exemple, parle de combiner l'auto-évaluation avec une évaluation collaborative et objective; l'apprentissage n'est pas facilité par de fausses certitudes quant à l'atteinte des objectifs. Landry (1986) aussi envisage un rôle pour la personne-ressource dans la tâche de l'évaluation. Elle précise que les commentaires de l'enseignant doivent être clairs, doivent viser une amélioration de l'apprentissage, et doivent être communiqués dans un esprit d'aide et d'échange.

Dans le milieu de la formation professionnelle, les apprenants n'opposent aucune résistance à l'évaluation objective, réalisée par une autre personne; c'est plutôt la notion de l'auto-évaluation qui est une innovation. Par conséquent, j'ai trouvé que cette tâche d'apprentissage pouvait être facilitée par l'emploi d'un outil. Notre division a élaboré un instrument destiné aux superviseurs des élaborateurs pour les aider à réviser les produits de ceux-ci. Nous avons tous l'habitude de présenter ce "Guide de révision de l'élaboration" (le GRÉ) aux participants dans notre atelier sur l'élaboration de cours en vue de les aider à évaluer eux-mêmes leurs produits quand ils seront de retour au travail. J'ai adapté cet élément de l'atelier de deux manières. Premièrement, ma présentation du GRÉ a compris un lien explicite entre l'utilisation de cet outil et la prise en charge de leur apprentissage : en apprenant comment l'utiliser, ils pouvaient continuer à évaluer les résultats de leur apprentissage après l'atelier, ce qui les aiderait à apprendre dans leur milieu de travail. Ensuite, chaque fois que les participants avaient complété une activité qui les faisait travailler sur leurs projets de travail, je leur demandais d'évaluer leurs propres produits par le moyen du GRÉ avant de me les montrer. En circulant pour donner ma rétroaction, je demandais en premier lieu

l'auto-évaluation du participant avant de communiquer ma propre opinion. Plusieurs fois, des participants n'avaient pas pris le temps de regarder leurs produits à la lumière du GRÉ. Dans ces cas-là, je leur suggérais que nous le fassions ensemble. Je me suis efforcée dans ma propre rétroaction de communiquer une vision de l'évaluation comme formative, en formulant les points négatifs comme des suggestions pour l'amélioration du produit. De plus, j'utilisais des questions pour que ces suggestions soient découvertes par les participants eux-mêmes dans la mesure du possible.

J'ai constaté que, même si les apprenants n'avaient pas collaboré à la préparation de cet instrument, la possibilité de s'en servir, seuls ou en collaboration avec moi, rendait plus abordable et moins menaçante une tâche que je ne trouvais pas facile moi-même en tant qu'apprenante. D'ailleurs, je ne suis pas sûre que la plupart de nos participants auraient assez d'expérience dans la matière pour élaborer un outil satisfaisant; nous n'avons certainement pas assez de temps dans le cadre de cet atelier pour permettre un exercice collaboratif de ce genre.

À la fin de chacun de nos ateliers, nous demandons aux participants d'exprimer une auto-évaluation globale par rapport aux besoins et aux objectifs individuels identifiés au début de l'atelier. Cette activité permet de "fermer la boucle" et parfois d'identifier des besoins qui restent à être comblés. Dans ces cas, cette évaluation devient une évaluation formative aussi, telle que recommandée par Landry (1986).

5.4.5 L'attitude du formateur

Plusieurs auteurs abordés dans le cadre théorique soulèvent la distinction entre les techniques ou les stratégies utilisées par un éducateur qui veut encourager l'autonomie et ses attitudes de base. C'est un aspect des qualités de la personne-ressource que j'avais remarqué en tant qu'apprenante pendant ma propre expérience d'apprentissage, comme je l'ai expliqué à la section 5.2.2 de ce rapport. En tant que formateur, j'ai également eu la possibilité de confirmer cet apprentissage du point de vue de la personne-ressource.

Plusieurs commentaires des participants démontraient qu'ils étaient bien sensibles aux manifestations d'une attitude de respect et de confiance à leur égard. Au fur et à mesure que le stage progressait, je ressentais effectivement de plus en plus cette confiance dans leurs capacités et leur volonté de bien travailler pour apprendre. Il y a eu cependant quelques occasions où j'éprouvais de la difficulté à accepter intérieurement les choix des participants, quand je trouvais qu'ils n'avaient pas fait le meilleur choix, selon ma lecture de la situation, bien entendu. Quelquefois les participants eux-mêmes se sont ravisés un peu plus tard et ont changé leurs décisions. Je suis arrivée à la conclusion que dans ces cas-là la démarche qui avait suivi la prise de décision autonome avait plus aidé à l'apprentissage que si je l'avais imposée. Les prises de conscience en ce qui concerne mes propres attitudes, suite à l'expérience pratique et la réflexion critique guidée par mon journal de bord, m'ont permis de cheminer dans le sens d'une harmonie plus complète entre mes comportements et mon attitude fondamentale.

CONCLUSION

Pour conclure, rappelons que mon stage a compris trois volets distincts qui visaient l'atteinte de deux sous-objectifs. J'ai atteint le premier objectif, une exploration de mon milieu de travail par rapport à l'autonomisation de nos participants, par le moyen du premier volet, l'analyse d'un questionnaire distribué à mes collègues suivie d'entrevues. Cette démarche a confirmé mes impressions que la formation professionnelle comporte des contraintes qui limitent la prise en charge de l'apprentissage par les apprenants. Cependant, quelques-uns de mes collègues m'ont également indiqué que certaines stratégies autonomisantes peuvent être incoroporées dans notre pratique.

Le volet le plus important du stage, l'expérience pratique en salle de formation, m'a permis d'atteindre le sous-objectif de perfectionner mes compétences à faciliter l'autonomisation des apprenants. A cette fin, j'ai planifié et réalisé la mise en oeuvre de plusieurs stratégies pour encourager la prise en charge de l'apprentissage.

Le troisième volet du stage était la réflexion critique qui portait sur mon milieu de travail, mon cadre théorique, mon propre processus d'apprentissage, et ma propre pratique professionnelle. Cette réflexion a été grandement aidée par les échanges avec mes collègues, mon superviseur et ma tutrice, par la rétroaction fournie par mes participants, et par la tenue de mon journal de bord. De plus, la rédaction de ce rapport de stage m'a fourni l'occasion d'organiser mes apprentissages, qui étaient jusqu'à un certain point diffus, et donc d'en prendre connaissance d'une façon plus efficace.

Le bilan de mon expérience est très positif. Il est vrai que je n'ai jamais pu assister à tous les progrès que des apprenants assez dépendants peuvent réaliser sur le long chemin de l'autonomisation, vu la courte durée de mes interventions. Le même facteur du temps m'a empêchée de travailler sur la présentation et l'amélioration des stratégies d'apprentissage dans le cadre de nos ateliers, comme j'aurais aimé le faire. Par contre, j'ai atteint mes objectifs et réalisé plusieurs apprentissages de façon plus que satisfaisante, à mon avis. En effet, si je compare ma conception actuelle de l'apprentissage autonome, mes habiletés et mes attitudes actuelles en ce qui concerne la

facilitation de la prise en charge de l'apprentissage, à celles que je possédais au moment de commencer le programme de la maîtrise, je me rends compte que j'ai beaucoup évolué.

Premièrement, je suis très satisfaite d'avoir étudié et vécu "la réalité" de mon milieu de travail, et d'avoir pu adopter une démarche autonomisante, malgré toutes les contraintes de ce milieu. Mon stage m'a poussée à faire les efforts nécessaires pour laisser le plus de place possible à la prise en charge de l'apprentissage par les participants; sans cette occasion, je me serais peut-être laissée décourager par l'avis de quelques-uns de mes collègues qu'une telle démarche est bien difficile à réaliser comme nous le voudrions dans les circonstances dans lesquelles nous travaillons.

Je suis également très satisfaite d'avoir découvert des techniques concrètes pour faciliter l'autonomisation. Les lectures que j'ai faites m'ont beaucoup aidée dans ce sens; mais je suis consciente d'avoir dû adapter beaucoup de ce que j'ai puisé chez les auteurs de mon cadre théorique compte tenu de la situation concrète dans laquelle je devais appliquer les stratégies suggérées. Je crois aussi

avoir pu innover jusqu'à un certain point pendant ce processus d'application à notre milieu professionnel.

Une de mes plus grandes joies au terme de cette expérience est la conviction profonde que cette nouvelle orientation autonomisante fait désormais partie de ma pratique éducative. Je m'y sens plus à l'aise, au point où la planification d'une intervention comprendra toujours une réflexion en vue de faciliter l'autonomisation. De plus, je me rends compte que pendant le déroulement d'un atelier, je suis sensible aux occasions qui surgissent de façon imprévue où je pourrais encourager les apprenants à évoluer vers une plus grande interdépendance.

Je suis convaincue donc que je suis plus habile dans la facilitation de la prise en charge de l'apprentissage par l'apprenant. Par contre, je me rends compte que je suis en même temps plus réaliste en ce qui concerne l'application de l'approche autonomisante. Je sais que les ateliers que j'animerai ne pourront pas ressembler en tous points aux projets d'apprentissage décrits par Malcolm Knowles ou Allen Tough, malgré les "beaux rêves" que je faisais quand j'ai commencé à me laisser séduire par cet univers de l'andragogie. Le processus d'apprentissage que j'ai vécu,

par le moyen de la recherche, de la réflexion et de la mise en pratique dans mon propre milieu d'intervention, m'a permis de découvrir ma propre voie à poursuivre.

Quelles sont mes projets d'apprentissage personnels pour l'avenir? Je suis d'accord avec Allen Tough, qui écrit (1971, p. 183) :

> the ideal helper is probably an open and growing person, not a closed, negative, static, defensive, fearful, or suspicious sort of person. He himself is frequently a learner, and seeks growth and new experiences.

J'ai donc l'intention de continuer ma recherche autour du thème de l'autonomie dans l'apprentissage. Je voudrais par exemple trouver des techniques pour permettre plus d'individualisation dans les choix faits par les apprenants. Les ressources humaines dans notre division étant de plus en plus restreintes, je fais face plus souvent à des groupes de participants plus grands et moins homogènes, où tous ne travaillent pas sur le même genre de projet. Les besoins d'apprentissage individuels de ces participants sont donc encore plus divers qu'autrefois. Pour répondre à cette diversité de besoins, il faudra que

je puisse faciliter l'apprentissage autonome plus que jamais.

Un autre but sera d'explorer les moyens de permettre aux participants à nos ateliers, si limités dans le temps, de se sensibiliser de manière plus explicite aux stratégies d'apprentissage et à leurs propres processus d'apprentissage. Jusqu'à présent, je n'ai pu qu'effleurer ce sujet dans le cadre de mes interventions. Il est cependant évident que le participant qui est conscient de ses propres stratégies d'apprentissage, ainsi que de la gamme de stratégies possibles, pourra faire des choix plus éclairés. Son autonomie sera par conséquent plus productive et plus satisfaisante. J'ai besoin en premier lieu d'acquérir plus de connaissances moi-même dans ce domaine, et je me promets d'explorer quelques-unes des références bibliograqphiques que j'ai notées à ce sujet lors de mes lectures aux fins de mon stage. Ensuite, je serai plus équipée pour aborder la mise en pratique de ces nouvelles connaissances à l'intérieur des contraintes de mon milieu de travail.

Toujours dans le contexte de mes interventions en salle de formation, je continuerai à travailler sur mon équilibre

personnel entre l'adaptation et la confrontation lorsque je fais face au phénomène de la résistance. Je devrai faire preuve de créativité et d'assurance, tout en restant sensible à l'aspect affectif du cheminement vers l'interdépendance, et respectueuse des sentiments de mes participants, pour communiquer les avantages que la prise en charge de l'apprentissage peut leur procurer.

Mon travail m'appelle parfois à m'impliquer dans des projets d'une envergure plus large que l'animation d'un atelier précis en salle de formation. Certains de ces projets me suggèrent d'autres avenues d'exploration reliées au domaine de l'autonomisation de l'apprentissage. Par exemple, inspiré par le projet de réforme de la fonction publique, qui s'appelle "Fonction publique 2 000", le CDP veut créer un climat d'apprentissage continu pour ses employés, la clientèle de notre division. Ce sera l'un des objectifs sur lesquels se penchera le Comité de perfectionnement des employés dont je suis membre. Il est évident que l'apprentissage continu, par le fait même qu'il comprend d'autres activités d'apprentissage que la participation à des cours formels, exigera l'engagement des employés dans leurs processus d'apprentissage. Nous aurons probablement à développer des moyens pour aider les

employés à apprendre à apprendre - toujours à l'intérieur des contraintes de temps et de la recherche de la productivité, bien entendu. Ce défi me fournira sans doute une occasion pour mettre en application des apprentissages reliés aux thèmes des stratégies d'apprentissage, du processus de changement et du développement organisationnel.

Un autre domaine connexe où je devrai faire des apprentissages dans un proche avenir est celui de la formation à distance. Notre organisation est actuellement en train de faire une étude à ce sujet, en vue de déterminer dans quelle mesure cette approche à la formation convient à notre matière et à nos clientèles. Suite à une première expérience comme facilitatrice dans une séance de formation par satéllite, je me suis rendu compte qu'une décision de poursuivre cette approche nous obligerait à modifier notre instruction auprès des participants qui seraient impliqués dans l'élaboration et l'enseignement de séances de formation à distance. À mon avis, un élément important à considérer serait la facilitation de la prise en charge de l'apprentissage par les participants à de telles séances, où la dynamique formateur - apprenants est

bien différent de celle qui s'établit dans un cours traditionnel.

En continuant à évoluer moi-même, je suis certaine que ma capacité d'être une personne-ressource aidante grandira également. De cette manière, cette expérience enrichissante qu'a été mon stage en milieu éducatif enrichira aussi les clients du CDP.

BIBLIOGRAPHIE

BROCKETT, R. and HIEMSTRA, R. (1985), "Bridging the theory - practice gap in self-directed learning", in S. BROOKFIELD, (Ed.), Self-directed learning: from theory to practice, San Francisco: Jossey-Bass

BROOKFIELD, S. (1986), Understanding and facilitating adult learning, San Francisco: Jossey-Bass

BOUD, D. (1988), Developing student autonomy in learning, London: Kogan Page

CHENÉ, A. (1983), "The concept of autonomy in adult education: a philosophical discussion", in Adult education quarterly, vol. 34, no. 1, pages 38 - 47.

CHEREN, M. (1983), "Helping learners achieve greater self-direction", in R. SMITH, (Ed.), Helping adults learn how to learn, San Francisco: Jossey-Bass

DELLA-DORA, D. et BLANCHARD, L.J. (Eds.) (1979), Moving towards self-directed learning: highlights of relevant research and of promising practices , Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development

DEMBO, M.H. (1981), Teaching for learning, 2e éd., Santa Monica: Goodyear Publishing

DUFRESNE-TASSÉ, C. (1981), Les tours de main de l'enseignement aux adultes: gastronomie ou fricot?, Montréal: Éditions Études vivantes

DUVAL, R. (1982), Autodidaxie et éducation permanente, Québec: Les Presses de l'Université Laval

FERGUSON, M. (1981), Les enfants du verseau: pour un nouveau paradigme, France: Coleman-Lévy

HERMAN, R. (Ed.) (1982), The design of self-directed learning: a handbook and a program of videotapes for teachers and administrators, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education

JOYCE, B. et WEIL, M. (1980), Models of teaching, 2e éd., Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall

KNOWLES, M. (1975), Self-directed learning, Chicago: Follett Publishing

KNOWLES, M. (1984), The adult learner: a neglected species, 3e éd., Houston, Texas: Gulf

KNOWLES, M. and Associates (1984), Andragogy in action, San Francisco: Jossey-Bass

LANDRY, C. (c1986), Les projets auto-didactes en éducation des adultes: fondements et interventions, Rimouski: Greme

MARGOLIS, F. and BELL, C. (1984), Managing the learning process, Minneapolis: Lakewood Books

MOYNE, A. (1982), Le travail autonome: vers une autre pédagogie?, Paris: Éditions Fleurus

PAQUETTE, C. (1985), Intervenir avec cohérence, Montréal: Éditions Québec/Amérique

SERRE, F. (1978), "L'importance d'apprendre seul: une étude sur les apprentissages autodidactes", dans Formation des adultes, vol. 3, no. 2, pages 16 - 21.

SMITH, R. (Ed.) (1983), Helping adults learn how to learn, San Francisco: Jossey-Bass

TOUGH, A. (1967), Learning without a teacher: a study of tasks and assistance during adult self-teaching projects, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

TOUGH, A. (1971), The adult's learning projects, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education

TREMBLAY, N. (1986), Apprendre en situation d'autodidaxie: une étude des besoins des apprenants et des compétences des intervenants, Montréal: Presses de l'Université de Montréal

WLODKOWSKI, R. (1985), Enhancing adult motivation to learn, San Francisco: Jossey-Bass

APPENDICE 1

Contrat de stage

CONTRAT DE STAGE

IDENTIFICATION

1. La stagiaire

Nom	Linda Shugart Madore
Programme	M.Ed. (3634)
N.A.S.	437 752 611
Code permanent	SHUL22614900
Adresse	6,rue Brouage Aylmer, Québec J9J 1J2
Téléphone	777-3345 (résidence) 998-5825 (travail)

2. La tutrice

Nom	Gaétane Payeur
Institution	Université du Québec à Hull c.p. 1250, succ. "B" Hull, Québec J8X 3X7
Téléphone	595-4403

3. Le milieu d'accueil

Raison sociale	Revenu Canada Impôt Centre de développement professionnel Division du perfectionnement en éducation
Adresse	1495, chemin Heron, quatrième étage Ottawa, Ontario K1A 0L8
Responsable du milieu d'accueil	Richard Perron 998-8550

DESCRIPTION DU PROJET DE STAGE

Le stage consistera à favoriser un cheminement vers l'autonomie au cours des interventions auprès des clients de la Division du perfectionnement en éducation. Ces interventions auront lieu dans le cadre de l'élaboration et de l'enseignement des ateliers de la DPE et de la consultation auprès des instructeurs et des élaborateurs du CDP.

OBJECTIFS DU STAGE

Objectif général:

Perfectionner les compétences de la stagiaire à favoriser la prise en charge de l'apprentissage chez les apprenants

Objectifs particuliers:

Permettre à la stagiaire de:

- vivre concrètement la recherche théorique au sujet de l'autonomisation des apprenants adultes;
- approfondir sa connaissance de son milieu de travail en ce qui concerne l'apprentissage autonome;
- faire une réflexion critique au sujet de l'application dans le milieu de la formation professionnelle du principe andragogique de la prise en charge de l'apprentissage par les apprenants adultes;
- vivre une expérience d'apprentissage autonome en réalisant des tâches de planification, de réalisation et d'évaluation de son apprentissage avec l'aide des personnes-ressource choisies.

ROLES ET RESPONSABILITES DES PARTENAIRES

1. La stagiaire

Avant le début du stage, la stagiaire s'engage à:

- faire signer le contrat de stage

En cours de stage, la stagiaire s'engage à:

- s'intégrer au milieu d'accueil en respectant le contrat de stage et les ajustements rendus nécessaires en cours de route;
- intervenir auprès des clients de la DPE en vue de favoriser leur prise en charge de leur apprentissage dans le cadre des projets auquels elle sera affectée.

A la fin du stage, la stagiaire s'engage à:

- produire et déposer le rapport de stage exigé en vue de l'évaluation et de la diplomation.

2. La tutrice

Avant le début du stage, la tutrice s'engage à:

- signer le contrat de stage.

En cours de stage, la tutrice s'engage à:

- répondre aux divers besoins de la stagiaire dans la réalisation de son stage;
- assurer une présence occasionnelle dans le milieu du stage.

A la fin du stage, la tutrice s'engage à:

- voir à ce que la stagiaire rédige son rapport de stage;
- produire un rapport concernant l'intervention effective réalisée dans le milieu d'accueil;
- participer au jury d'evaluation du rapport de stage.

3. Le responsable du milieu d'accueil

Avant le début du stage, le responsable du milieu de travail s'engage à:

- signer le contrat de stage.

En cours de stage, le responsable du milieu d'accueil s'engage à:

- voir à ce que le milieu d'accueil contribue au perfectionnement de la stagiaire en l'affectant, dans la mesure du possible, à des projets de travail qui lui fournissent l'occasion de mettre en pratique les compétences visées par son stage;

- fournir une rétroaction occasionnelle à la stagiaire en ce qui concerne le développement des compétences visées par son stage.

A la fin du stage, le responsable du milieu d'accueil s'engage à:

- contribuer au rapport de la tutrice en fournissant une évaluation de l'intervention effective de la stagiaire dans le milieu d'accueil.

ECHEANCIER PROJETE

Il est prévu que le stage débute au mois de janvier 1991 et se termine au plus tard à la fin juin 1991. Cette échéancier devrait permettre à la stagiaire d'expérimenter une variété de conditions d'intervention pertinentes à son stage pendant 90 heures, période requise par le programme de la maîtrise de l'université du Québec à Hull.

SIGNATURES DES PARTENAIRES

Linda Madore — 17 décembre 1990

La stagiaire — Date

Pascale Payeur — 19 décembre 1990

La tutrice — Date

Richard Pierson — 17 décembre 1990

Le responsable du milieu d'accueil — Date

APPENDICE 2

Questionnaire distribué aux collègues

STYLE PERSONNEL: AUTONOMIE DES PARTICIPANTS

QUESTIONNAIRE

Ia) La liste suivante* représente des stratégies d'intervention possibles dans une relation de formation. Dans cette liste, choisis quinze stratégies que tu utilises dans ta pratique. Coche tes choix.

1. modifier	26. répondre	51. gérer
2. soutenir	27. consulter	52. corriger
3. contrôler	28. créer	53. retourner
4. analyser	29. demander	54. ramener
5. évaluer	30. sensibiliser	55. définir
6. maintenir	31. confronter	56. former
7. informer	32. anticiper	57. décider
8. élaborer	33. communiquer	58. classifier
9. orienter	34. explorer	59. démontrer
10. stimuler	35. convaincre	60. écouter
11. discuter	36. affirmer	61. nier
12. critiquer	37. conditionner	62. identifier
13. planifier	38. jouer	63. exposer
14. coordonner	39. faciliter	64. valoriser
15. éclairer	40. documenter	65. expérimenter
16. diriger	41. questionner	66. ignorer
17. vérifier	42. rejeter	67. refléter
18. assister	43. inspirer	68. résister
19. clarifier	44. refuser	69. confondre
20. adapter	45. renforcer	70. détendre
21. observer	46. uniformiser	71. concevoir
22. outiller	47. ralentir	72. accélerer
23. commenter	48. exiger	73. susciter
24. rappeler	49. argumenter	74. négocier
25. participer	50. proposer	75. présenter

b) Classe les stratégies choisies dans les trois colonnes suivantes:

les plus souvent utilisées	souvent utilisées	moins souvent utilisées

---

* Cette liste s'inspire de Paquette (1985)

II Indique le degré de choix que tu laisses aux participants dans les domaines suivants.

		Degré de choix très peu — beaucoup
1.	objectifs	
2.	contenus	
3.	méthodes et activités d'apprentissage	
4.	séquence des contenus	
5.	documents d'apprentissage	
6.	regroupement des participants	
7.	horaire	
8.	moment de l'évaluation	
9.	mode d'évaluation	

IIIa) Les paragraphes suivants décrivent six styles d'intervention possibles. Choisis le style que tu favorises dans tes interventions et indique-le par le numéro 1. Note: pour fins de concision, le genre masculin est utilisé pour signifier le féminin aussi bien que le masculin.

___ 1. Le formateur définit l'objectif de l'intervention, se donne un mandat et le réalise en majeure partie. Il contribue fortement à l'ensemble du processus. La contribution du participant est faible.

___ 2. Le formateur détermine l'objectif à atteindre, la procédure de travail et la mesure des résultats. Il établit les seuils de performance souhaitables et une séquence pour la réalisation des différents objectifs. Le participant est considéré comme un exécutant; il peut parfois agir sur les moyens mais non sur la poursuite des objectifs.

___ 3. Le formateur recoit une demande et s'engage à y répondre sans modification. Il peut proposer des procédures de travail et des moyens. Le participant contribue fortement à l'ensemble du processus; il est le décideur. L'evaluation des effets de l'intervention se fait en fonction de sa satisfaction.

___ 4. Le participant contribue fortement à l'ensemble du processus; il est le décideur et le réalisateur. Le formateur répond à la demande du participant de facon à le rendre responsable du processus; il retourne au participant sa demande et lui montre qu'il peut y répondre lui-même.

___ 5. Le formateur et le participant contribuent fortement à l'ensemble du processus. Ils sont co-analystes et co-décideurs. Les résultats ne sont pas connus d'avance; ils se précisent au fur et à mesure du déroulement du processus. Le formateur exerce une influence indirecte; il participe au développement du participant, mais il respecte ses intérêts et ses préoccupations.

___ 6. Le formateur agit selon un mandat extérieur à lui et au participant, mandat avec lequel il est en désaccord. La contribution du participant est aussi faible; il n'a aucune emprise sur l'objet de travail.

b) Choisis le style d'intervention ci-dessus que tu considères le style idéal et indique-le par le numéro 2.

APPENDICE 3

Questionnaire distribué aux participants

QUESTIONNAIRE

AUTONOMIE DES PARTICIPANTS

1. Indiquer le degré de CHOIX qui vous a été offert pendant cet atelier dans les domaines suivants.

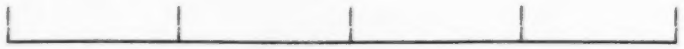
   Encercler la cote appropriée.

		Degré de choix				
		trop peu		adéquat		trop
a)	les objectifs	1	2	3	4	5
b)	les contenus	1	2	3	4	5
c)	la séquence des contenus et des activités	1	2	3	4	5
d)	les méthodes et les activités d'apprentissage	1	2	3	4	5
e)	le temps disponible pour les activités d'application	1	2	3	4	5
f)	l'évaluation	1	2	3	4	5

Commentaires:

2. Indiquer le partage de la responsabilité pour votre apprentissage pendant cet atelier.

   Encercler la cote appropriée.



l'instructeur était entièrement responsable	responsabilité égale	j'étais entièrement responsable

Commentaires:

3. Quels comportements de l'instructeur ont contribué à la perception indiquée ci-dessus?

4. Décrire les interactions entre l'instructeur et les participants qui ont contribué à la perception indiquée ci-dessus.

5. Décrire ou citer des exemples du langage utilisé par l'instructeur qui a contribué à la perception indiquée au numéro 3 ci-dessus.

4. Avez-vous des suggestions pour l'amélioration de cet atelier en ce qui concerne l'autonomie des participants?

APPENDICE 4

Grilles d'analyse de besoins

ATELIER SUR LES TECHNIQUES DE PRESENTATION ORALE

ANALYSE DES BESOINS

Indiquer vos besoins d'apprentissage par rapport aux sujets suivants en cochant la colonne appropriée.

Sujets	Besoin important	Besoin	Pas de besoin
1. Comment planifier une présentation			
-identifier les objectifs			
-analyser l'auditoire			
-recueillir les données			
-organiser les données			
2. Comment rédiger une présentation			
-les étapes de la rédaction			
-le choix du contenu			
-le choix du langage			
3. Comment utiliser les aides visuelles			
-préparer les aides visuelles			
-me servir des aides visuelles			
4. Comment répéter une présentation			
5. Comment maîtriser la nervosité			
6. Comment me comporter pendant le déroulement de la présentation			
-la voix			
-le débit			
-les gestes			
-le contact des yeux			
-la posture			
7. Comment gérer une période de questions			
8. Comment faire une présentation en équipe			
9. Comment m'habiller pour une présentation			

ATELIER SUR L'ELABORATION DE COURS

ANALYSE DES BESOINS

Indiquer vos besoins d'apprentissage par rapport aux sujets suivants en cochant la colonne appropriée.

Sujets	Besoin important	Besoin	Pas de besoin
1. L'élaboration dans le contexte de la formation			
2. La structure d'un cours			
3. La cohérence dans un cours			
4. Comment faire une analyse de tâches			
5. Comment choisir les tâches à inclure dans un cours			
6. Comment formuler un objectif			
7. La structure du plan de cours			
8. Comment préparer un plan de cours - l'introduction - les objectifs médiateurs - la description des tests - le choix des contenus - la séquence des contenus - le choix des méthodes - le choix des aides visuelles - la durée			
9. Comment préparer un plan de leçon			
10. Comment préparer les documents pour les participants			
11. Comment élaborer des tests			
12. Comment préparer les aides visuelles			
13. Comment réviser le matériel de formation			

APPENDICE 5

Grille d'observation

SUPERVISION DU STAGE: LINDA MADORE

GRILLE D'OBSERVATION

Date de l'observation:_____ Atelier:_____

1. Est-ce que des choix ont été offerts aux participants dans les domaines suivants? Est-ce que ces choix ont été appropriés?

Domaine	Choix offerts		
	Oui	Non	Appropriés
a) les objectifs			
b) les contenus			
c) la séquence des contenus et des activités			
d) les méthodes et les activités d'apprentissage			
e) le temps disponible pour les activités d'application			
f) l'évaluation			

Commentaires:

2. a) Quelles habiletés favorisant l'autonomisation des participants ont été visées par la stagiaire pendant cette intervention? Est-ce que ces habiletés ont été manifestées? Si oui, quelle a été la qualité de cette manifestation? (sur une échelle de 1 à 5, où 5 = très bien, et 1 = faible)

Habiletés	Manifestées		Qualité		
	Oui	Non	1	3	5

b) Commentaires (explications, suggestions):